

**Univerzita Karlova**

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

# **DISERTAČNÍ PRÁCE**

Výslovnostní problémy českých studentů francouzského jazyka a efektivita používaných strategií učení (na příkladu studentů francouzštiny Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Fakulty filozofické Západočeské univerzity)

Pronunciation problems of Czech French-learning students and the effectiveness of learning strategies applied by the students of Faculty of Education, Charles University and Faculty of Philosophy and Arts, University of West Bohemia

**Kateřina Juříčková**

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Marie Fenclová CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma **Výslovnostní problémy českých studentů francouzského jazyka a efektivita používaných strategií učení (na příkladu studentů francouzštiny Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Fakulty filozofické Západočeské univerzity)** vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného titulu.

Praha, 20. 4. 2017

.....  
Kateřina Juříčková

Ráda bych z celého srdce poděkovala Doc. PhDr. Marii Fenclové CSc. za cenné rady, připomínky a za celou řadu podnětů, které mi poskytla během vedení mé práce.

Také bych chtěla poděkovat Mgr. Janě Brdíčkové a svému kolegovi Mgr. Ludvíku Růžičkovi za technickou pomoc.

Rovněž bych ráda poděkovala Mgr. Jaroslavě Semrádové za jazykovou korekturu textu práce.

Můj velký dík patří mým nejbližším, mým synům za podporu a trpělivost.

## **ABSTRAKT**

**Výslovnostní problémy českých studentů francouzského jazyka a efektivita používaných strategií učení (na příkladu studentů francouzštiny Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Fakulty filozofické Západočeské univerzity)**

**AUTOR: PhDr. Kateřina Juříčková**

**KATEDRA: Katedra francouzského jazyka a literatury UK v Praze**

**ŠKOLITEL: Doc. PhDr. Marie Fenclová CSc.**

Disertační práce se zabývá problematikou výslovnosti pro českého studenta obtížných francouzských vokálů na rovině segmentální a prozodickými faktory na rovině suprasegmentální. Na rovině segmentální jsou analyzovány samohlásky zavřené labializované, zavřené ostré, nosové samohlásky, schwa a polosouhlásky. První teoretická část práce obsahuje fonetické a fonologické charakteristiky češtiny a francouzštiny z pohledu vokalického systému obou jazyků a rovněž z pohledu prozodicko-melodického uspořádání. Ve druhé experimentální části jsou nejprve v předvýzkumu popsána jednofázová sledování problematických jevů u tří skupin studentů Katedry francouzského jazyka a literatury (KFJL) Pedagogické fakulty UK, a v samotném výzkumu jsou realizována již sledování dvoufázová, na počátku studia a po absolvování fonetického kurzu u dvou skupin studentů, posluchačů KFJL Pedagogické fakulty UK a Katedry románských jazyků (KRO) FF ZČU. Z výsledků vyplývá, že studenti si přinášejí na vysoké školy zakořeněné výslovnostní návyky ovlivněné především artikulací v mateřském jazyce, jejichž korekce je obtížná a kurs fonetiky na počátku studia nedokáže dosáhnout účinné nápravy. Ve třetí části je pojednáno o strategiích učení a jejich aplikaci na učení se francouzské výslovnosti. Pomocí dotazníkového šetření je analyzováno používání vybraných přímých strategií majících vliv na učení se výslovnosti a je zkoumána efektivita těchto strategií vzhledem k cizojazyčným kompetencím.

**Klíčová slova:** zvuková podoba francouzštiny, vokály, intonace, fonologické síto, interference, učební strategie

## **ABSTRACT**

**Pronunciation problems of Czech French-learning students and the effectiveness of learning strategies applied by the students of Faculty of Education, Charles University and Faculty of Philosophy and Arts, University of West Bohemia**

**AUTHOR: PhDr. Kateřina Juříčková**

**DEPARTMENT: Department of French Language and Literature, Charles University**

**TUTOR: doc. PhDr. Marie Fenclová, CSc.**

This PhD thesis – a comparative study – deals on the segmental level with vowels which Czech French-learning speakers find difficult to pronounce and on the suprasegmental level with prosodic factors. On the former level, closed vowels both labialized and sharp, nasal vowels, schwa and semi-vowels are analysed. The first, theoretical part of the paper contains the phonetic and phonological characteristics of the Czech language and the French language from the viewpoint of vocalic systems of these languages and from the viewpoint of melody-prosody interaction. The second, experimental part, contains descriptions of the pre-research single phase observation of problematic phenomena obtained from three groups of students of KFJL (Department of French Language and Literature; Faculty of Education – Charles University), and findings from the research proper from two-phase observations of two groups of students of KFJL and French Department of FFZČU (Faculty of Philosophy and Arts, University of West Bohemia) conducted at the beginning of their studies and after their phonetic course. The results indicate that students come to university with entrenched habits influenced by their mother tongue pronunciation that are difficult to unlearn and they fail to correct them effectively during the course in phonetics at the beginning of their studies. Using a questionnaire survey, the use of selected direct strategies affecting the learning process of foreign language competences is analysed and the effectiveness of these strategies is examined.

**Keywords:** audio forme of french, vowels, intonation, phonological sieve, interference, learning strategies

Užité zkratky:

Fonetický výzkum

AJ - anglický jazyk

CJ - cizí jazyk

FJ - francouzský jazyk

MJ - mateřský jazyk

K - konsonant

V - vokál

Výzkum strategií

$\alpha$  - hladina testu

H - hypotéza

H<sub>0</sub> - nulová hypotéza

H<sub>A</sub> - alternativní hypotéza

K - kognitivní strategie

P - paměťové strategie

K<sub>e</sub> - koeficient efektivity

d - průměrná délka studia

z - sebehodnocení

R - Spearmanův korelační koeficient

## Obsah

ÚVOD DO PROBLEMATIKY .....	10
1. STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE .....	13
1.1 Fonetika a její disciplíny .....	17
2. SROVNÁNÍ ČESKÉHO A FRANCOUZSKÉHO JAZYKA Z HLEDISKA FONETIKY .....	19
2.1 Vokální systém češtiny a francouzštiny .....	20
2.1.1 Fonemický inventář českého jazyka.....	22
2.1.2 Fonemický inventář francouzského jazyka .....	26
2.2 Francouzské a české vokály a jejich srovnání.....	32
2.2.1 České a francouzské samohlásky, jejich charakteristiky .....	35
2.3 Slabičná struktura českého a francouzského jazyka .....	69
2.3.1 Slabika v češtině.....	71
2.3.2 Slabika ve francouzštině.....	71
2.4 Problémy ortoepie při vázání a navazování .....	74
2.4.1 Koartikulace .....	79
2.4.2 Asimilace.....	79
2.5 Suprasegmentální rovina českého a francouzského jazyka.....	81
2.5.1 Přízvuk .....	81
2.5.2 Rytmus .....	87
2.5.3 Rytmické skupiny ve francouzštině .....	93
2.5.4 Tempo.....	97
2.5.5 Intonace .....	98
3. EXPERIMENTÁLNÍ ČÁST .....	110
3.1 PŘEDVÝZKUM .....	110
3.1.1 Subtest č. 1 .....	110

3.1.2. Subtest č. 2 .....	122
3.1.3 Subtest č. 3 .....	140
3.2 VÝZKUM .....	169
3.2.1 Subtest č. 1 .....	169
3.2.2 Subtest č. 2 .....	202
4. Strategie učení cizích jazyků.....	239
4.1 Strategie jako součást kognitivního stylu.....	240
4.2 Pojem strategie učení .....	241
4.3 Vliv kognitivní psychologie na utváření strategií .....	243
4.4 Charakteristiky strategií učení cizímu jazyku .....	244
4.5 Faktory ovlivňující strategie učení cizích jazyků.....	245
4.5.1 Učební styly.....	245
4.5.2 Biografické faktory .....	252
4.5.3 Situační faktory .....	252
4.5.4 Afektivní faktory .....	254
4.5.5 Osobnostní faktory .....	254
4.6 Vývoj ve výzkumu strategií učení se cizím jazykům.....	256
4.7 Metodologie výzkumu.....	259
4.7.1 Klasifikace strategií.....	259
4.7.2 Efektivita strategií .....	261
4.8 Strategie učení a výslovnost cizího jazyka.....	262
4.8.1 Paměťové strategie .....	263
4.8.2 Kognitivní strategie .....	266
4.9 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	271
4.9.1 Výzkumné otázky a hypotézy .....	273
4.9.2 Metodologie výzkumu přímých paměťových a kognit. strategií	276



4.10 Předvýzkum strategií.....	283
4.11 Výzkum strategií .....	287
4.11.1 Obecný dotazník.....	288
4.11.2 Metody používané při výuce výslovnosti FJ.....	294
4.11.3 Používání vybraných přímých strategií.....	304
4.12 Analýza efektivity strategií .....	330
4.13 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE .....	336
5. VLIV POUŽITÍ STRATEGIÍ NA ÚSTNÍ PRODUKCI .....	340
6. VŠEOBECNÝ ZÁVĚR A PESPEKTIVY.....	344
7. SEZNAM LITERATURY .....	348
8. SEZNAM PŘÍLOH .....	364
9. SEZNAM TABULEK .....	389
10. SEZNAM GRAFŮ .....	393

## ÚVOD DO PROBLEMATIKY

V osmdesátých letech 20. století dochází v lingvodidaktice k odklonu od orientace na systémově zaměřenou lingvistiku a postupně k odstoupení od vyhraněných konceptů, které se často projevovaly jednostranným zdůrazněním některých dílčích složek, a tudíž narušením proporcionality mezi jednotlivými komponenty. V současné době jsou funkce jazyka zkoumány především v komplexní komunikaci a v textech. Lingvodidaktika, neboli didaktika cizích jazyků, se přiklání k pojetí cizího jazyka jako prostředku komunikace. Řečové komunikativní dovednosti jsou proto prvořadé, získání těchto kompetencí je v současnosti hlavním cílem jazykové výuky. Tento cíl však obsahuje cíle dílčí. Jednotlivé řečové dovednosti (poslech, mluvení, čtení, psaní) je nutné rozvíjet komplexně. Jejich zvládnutí se opírá o konkrétní jazykové disciplíny (gramatika, lexikologie, ortografie, fonetika...). J. Veselý (1990:193) zdůrazňuje: „*Setkáváme se v lingvodidaktické literatuře s požadavkem uplatňovat při výuce cizího jazyka princip komplexnosti. [...]. Nelze rozhodně říci, že jde o myšlenku zcela novou. Vyplývá totiž přirozeně z faktu, že vyučování cizím jazykům se svým charakterem výrazně odlišuje od vyučování jiným předmětům [...], musíme jej chápat jako integrovaný celek, jehož jednotlivé části jsou navzájem organicky spojeny a jejichž souvztažnost musí být respektována při výuce.*“

Výuka jazyků je v současné době v českých, a nejen českých školách zaměřena především na úspěšné zvládnutí komunikativních kompetencí, ústních i písemných. Pro realizaci bezchybné ústní komunikace je důležitá správná percepce a produkce cizího jazyka, primárně na úrovni fonologicko-fonetické, v rovině segmentální a suprasegmentální.

Na úrovni segmentální je žádoucí učit se co nejsprávněji diskriminovat a artikulovat jednotlivé fonémy, jejich zvukové realizace, hlásky. Výslovnost těchto dílčích prvků je však pro korektní percepci a produkci mluveného projevu nepostačující. Podobně důležitá, ne-li důležitější, je souvislá zvuková výstavba výpovědi, rovina suprasegmentální. Intonace každého jazyka, a rovněž i francouzštiny, má svou vlastní podobu. Francouzské rytmické skupiny se často skládají z většího počtu slov a slabiky uvnitř těchto skupin, na rozdíl od češtiny, nerespektují hranice slov. Přízvuk, je ve francouzštině i češtině pevný, ale naprosto

protikladný. Čeština jej klade na začátek rytmických skupin a francouzština ve stylově bezpříznakovém projevu na konec rytmických skupin.

Během pedagogické praxe při výuce cizích jazyků, konkrétně francouzštiny na české střední i vysoké škole se učitel průběžně setkává s problémy v oblasti zvukové podoby jazyka. Jedná se o nedostatky, které se projevují na úrovni percepce i produkce. Studenti často mají poměrně rozsáhlou slovní zásobu i jejich znalosti morfosyntaktické jsou na dobré úrovni, ale přetrvávají u nich problémy při zvukové percepci textu a jeho produkci.

A to bez ohledu na to, že jak konstatuje A. Kovářová (2004:165-168), je výslovnost „*vlastně první vizitkou našich znalostí cizího jazyka při komunikaci s příslušnými rodilými mluvčími*“, právě na této rovině jsou výkony žáků nepřesvědčivé. V reálné komunikační situaci není možné oddělit od sebe sémantický obsah výpovědi od její formy opírající se o artikulační a prozodické schopnosti mluvčího. Ve své knize *Le point sur la phonétique* cituje Champagne-Muzar (1998:33) například Nickela (1985), který tvrdí, že dobré schopnosti užití intonačních struktur mohou dokonce maskovat lexikální a gramatické nedostatky. Uvádí i další vědce (Abott, 1986), kteří konstatují, že kumulace fonetických chyb znemožňuje porozumění výpovědi. Přítomnost výslovnostních nedostatků snižuje lingvistickou redundanci a při poslechu nutí recipienta analyzovat výpověď ochuzenou o řadu indicií.

V počátcích učení se cizímu jazyku se posluchač potýká s auditivní identifikací výpovědi. Existuje úzký vztah mezi schopností porozumět slyšenému slovu na jedné straně a správnou fonetickou produkcí na straně druhé. „*Le Blanc (1986) upozorňuje na fakt, že učební metody privilegující poslech na počátku výuky cizího jazyka a souběžně systematicky zapojující výklad fonetiky, přinášejí rychlejší výsledky při auditivním porozumění výpovědi*“ (Champagne-Muzar,1998:34). Rovněž monografie Champagne-Muzar (1998) dokazuje tento fakt. Systematický fonetický nácvik zlepšuje porozumění, neboť podporuje rozvoj schopnosti segmentovat výpověď.

Ve francouzském jazyce představuje promluva souvislý zvukový proud, v jehož toku se jednotlivé hlásky vzájemně ovlivňují, dochází k asimilaci,

navazování, k elizi a vázání. Jedná se o problém koartikulace. Dle M. Fenclové (2010:91) se „*Hlásky v promluvách řadí do hláskových sekvencí, v jejichž rámci se k sobě chovají určitým způsobem.*“ Všechny uvedené charakteristiky zvukové podoby francouzského jazyka zabraňují jednoduché delimitaci hranic mezi slovy, jejich identifikaci, a tím komplikují zejména začátečníkům správné porozumění výpovědi. Učící se má problém s rozlišením rytmických skupin. Rozlišení významových jednotek při poslechu je složitou operací, neboť hranice slov mnohdy neodpovídají hranicím slabik.

Čeští mluvčí pod vlivem interference často uplatňují tzv. ráz, tvrdý hlasový začátek na hranicích mezi slovy. Naopak vázání, konsonantické a především vokální navazování francouzské výpovědi, bývají pro českého mluvčího problémem. Odlišné slabičné členění francouzštiny, vytváření rytmických skupin - „*mots phonétiques*“ (F.Wioland, 2005:22-30), které jsou z pohledu zvukové percepce základními jednotkami výpovědi, jim činí značné obtíže.

Chyby, vznikající na úrovni suprasegmentální, se promítají na úroveň fonematickou, neboť jsou to právě rytmus a přízvuk, které značnou měrou ovlivňují i výslovnost jednotlivých fonémů.

Odlišná melodie francouzských a českých výpovědí, jiné umístění přízvuku, na jedné straně ve francouzské výpovědi souvislá četba celých rytmických skupin, na straně druhé ve výpovědi české spíše zdůraznění lexikálního slova, českému mluvčímu způsobuje problémy v percepci francouzského textu a následně i v jeho produkci.

# 1. STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE

Předmětem této práce bude deskripce a kvantifikace chyb, vyplývajících z analýzy zvukové podoby zvoleného textu, v realizaci některých, pro českého mluvčího problematických, fonetických jevů, jak na rovině segmentální, tak suprasegmentální.

V první části teoretického pojednání podáme přehled českých a francouzských vokálů a jejich charakteristiky. Ve druhé se zaměříme na rovinu suprasegmentální a její složky: rytmus, přízvuk, tempo a intonaci. Na této rovině porovnáme francouzský a český prozodický systém.

Percepce i produkce cizího jazyka je vždy ovlivněna mateřským jazykem a jeho fonologickým systémem. Tak je zabraňováno správné identifikaci zvuku, dochází k jeho špatnému rozpoznání na úrovni poslechu. To se následně projeví špatnou artikulací a v konečném důsledku dochází k chybám v komunikaci. Vztah poslechu a produkce je obousměrný. Hendrich ve své knize *Didaktika cizích jazyků* tvrdí (1988:197), „*Poslech a výslovnost jsou vzájemně ovlivněny, žák ve své sluchové paměti vytváří stopy zvukové podoby cizího jazyka i při poslechu své vlastní výslovnosti, je-li podstatně odlišná (vybočující z fonologického systému cizího jazyka), ztěžuje vnímání cizojazyčného projevu, proto je třeba od začátku výuky dbát na co nejpresnější výslovnost.*“ Dále Hendrich cituje (1988:168) „*Pro aktivní osvojení zvukové podoby cizího jazyka je základním předpokladem, aby se žák naučil správně slyšet a uvědomovat si rozdíly mezi zvukovou podobou cizího jazyka a mateřského jazyka a aby byl schopen a navykl si sledovat svou výslovnost, poslechově ji srovnávat se správnou výslovností cizí a aproximovat svou výslovnost k vzorové*“

Chyby ve výslovnosti českých mluvčích mohou být rovněž způsobeny vlivem grafického kódu mateřského jazyka a aplikací principu fonetického pravopisu na cílový jazyk. Tento problém je zásadní v případě markantní odlišnosti fonického a grafického kódu jazyka mateřského – výchozího a cizího - cílového. Toto platí u námi sledovaných jazyků. Systém pravopisu v češtině je fonematický, ve francouzštině převážně historický.

V experimentální části této práce budeme v rámci předvýzkumu a výzkumu sledovat na úrovni segmentální jednotlivé fonémy francouzštiny, a to především takové, které jsou z výslovnostně didaktického hlediska pro české mluvčí nejvíce obtížné. Český mluvčí nevnímá některé pro francouzský jazyk podstatné charakteristiky hlásek, neboť v češtině důležité nejsou. Jde o působení fonologického síta. „*Fonologická hluchota je relativní k určitému fonologickému systému v důsledku vypěstované citlivosti k fonologickému systému odlišného jazyka.*“ (Fenclová, 2003:66). Budeme-li vycházet z charakteristiky samohláskového systému českého i francouzského jazyka a opírat se o Hálovu (1975:133-168) klasifikaci samohlásek podle artikulace, dochází na této rovině k chybné výslovnosti ve skupině několika hlásek.

Především to jsou vysoké samohlásky [i], [y] ( *lit - lu*) - [li - ly]. Čeští mluvčí mají problém s napjatostí a zavřeností těchto hlásek a zároveň s nedostatečnou zaostřeností [i] a labializací [y]. Například hlásku [i] vyslovují málo ostře, zavřeně a napjatě a rodilý mluvčí ji může interpretovat jako zavřené [e], (*lit - les*) [li - le] (Dohalská 2009:69).

Vlivem propojení vizuálního a fónického kódu, které u fonematických jazyků do jisté míry splývají, dochází rovněž i k záměně [y] za [u], (*rue - roue, dû - doux, su - sous, nu - nous, pur - pour, pars-tu - partout*). Rozlišení těchto hlásek má výraznou funkční schopnost, ovlivňuje význam slov, a tím i celkový efekt vzájemné komunikace. Dokladem možných záměn jsou výše uvedené binomické páry. Nesprávné užití hlásky může vést až k nepochopení. U českých žáků je zde špatná výslovnost ovlivněna též grafickým kódem mateřštiny.

Protiklad otevřenosti a zavřenosti u samohlásky [E] je rovněž problémový a například v případě slovesných koncovek je opět významově nosný (*kondicionál - je pourrais, futur simple - je pourrai*), rozdíl mezi kondicionálem a futurem se však stírá i v mluvě rodilých mluvčích. Zásadnější je však dodržování neznělosti [ə] na konci slova, český žák také pod vlivem vizuálního kódu poslední hlásky čte jako otevřené [ε], zaměňuje tak nechtěně slovesné časy (*je chante, je chantais*). V prezentu sloves, typu *parler* český začátečník francouzštiny místo přítomného času neustále a neuvědoměle vyslovuje tvary imperfekta.

Dalším jevem, který je nutno citovat a který byl podroben sledování, je výslovnost francouzských nosovek. Tyto samohlásky v češtině neexistují, a proto jejich výslovnost činí českým mluvčím obtíže, a to nejen v opozici se samohláskou ústní, ale také navzájem mezi nimi. Nesprávně jsou pak vyslovovány a rozlišovány především nosovky [ã] a [ê]. Problémovou se rovněž jeví opozice nosového vokálu a ústního vokálu následovaného nosovým konsonantem (*quand – cane*). (Fenclová, 2003:68)

Francouzské polosamohlásky jsou rovněž pro českého mluvčího obtížné, a to především v odlišení dvojic slov jako je (*lui - Louis*). Dalším zlozvykem je nesprávné členění těchto polokonsonantů do dvou slabik, které narušuje celkovou rytmickou strukturu zvukových sekvencí.

Na úrovni suprasegmentální se budeme zabývat rytmickou originalitou francouzštiny, která spočívá v prodloužení poslední vyslovené slabiky, ale také v propojené výslovnosti uvnitř jednotlivých rytmických skupin. Jedná se o tzv. vázání a navazování. S prodloužením poslední slabiky je spojen přízvuk. Jak již bylo řečeno výše, slabičné členění je odlišné od slabičného členění české promluvy, slova tvoří rytmické skupiny, které odpovídají logice syntaktických celků. Rytmické skupiny jsou v promluvě vyslovovány vázaně a s určitou intonací, jež je součástí každého projevu. Melodie výpovědi se znázorňuje intonačními křivkami. Na rozdíl od výpovědi v českém jazyce, kde jsou jednotlivé intonémy v rámci deklarativní výpovědi klesavé, v promluvě francouzské může hlas stoupat, ke konečnému poklesu dochází až na finální slabice. V této práci budeme sledovat vázání a navazování uvnitř rytmických skupin, respektování melodických celků studenty a dodržování intonačních schémat typických pro bezpříznakový projev.

Cílem této práce je sumarizovat, analyzovat výše zmíněné výslovnostní chyby českých žáků na základě sluchové analýzy nahrávek studentů 1. ročníku KFJL Pedagogické fakulty UK a studentů 1. ročníku KROFF ZČU. Studenti jsou nahráváni na počátku a na konci 1. ročníku po absolvování fonetického kurzu. Nahrávky jsou zpracovávány a srovnávány na úrovni segmentální, a taktéž na rovině suprasegmentální. Systematickým zpracováním nahrávek konkrétních studentů a jejich hodnocením je možné porovnat úroveň produkce při vstupu na fakultu a případný pokrok, ke kterému došlo po absolvování odborného foneticko-

fonologického kurzu. Jedná se o diachronní dvoufázový výzkum. Výzkumný problém je deskriptivní, hlavní metodou bude poslechová analýza nahrávek četby textů, v nichž budou obsaženy jednotlivé fonetické jevy obtížné pro českého studenta francouzštiny. Je možné mluvit rovněž o kvalitativně kvantitativním výzkumu, jelikož bude sledována frekvence jednotlivých chyb v zaznamenaných čtených textech. Výzkum bude zároveň srovnávací, neboť jsou k dispozici nahrávky čtyř rodilých mluvčích, s nimiž budou porovnávány nahrávky studentů.

Je také přihlédnuto k současným výzkumům v oblasti psycholingvistiky a jejím objevům v oblasti učení se jazykům. Na tyto otázky by měl odpovědět psychologicko-pedagogický výzkum učebních strategií studentů, strategií přímých, bezprostředně ovlivňujících učení výslovnosti, souvisejících s učebním stylem. Jde například o průběžný návrat k původním chybám (Fenclová, 2003:82).

K tomuto cíli je použit výzkum, který se částečně opírá o Inventář učebních strategií SILL (Oxford, 1990), jež se vztahují k učení se výslovnosti.

Pro účely práce jsme se zaměřili pouze na ty strategie, jež souvisejí s nácvikem správné výslovnosti. Jedná se o strategie *paměťové a kognitivní*. Budeme se zabývat efektivitou vybraných strategií vzhledem k učení se korektní výslovnosti. Výsledky by měly potvrdit či vyvrátit hypotézu, dle které pravidelné a uvědomělé používání vhodných strategií pozitivně ovlivní výslovnost studentů.



## 1.1 Fonetika a její disciplíny

Předmětem zkoumání fonetiky je reálná existence artikulovaných zvuků řeči, které tato věda analyzuje z různých hledisek – především z hlediska fyziologického – artikulačního, akustického a percepčního.

*„V nejširším slova smyslu je fonetika vědní disciplína, která zkoumá zvukovou stránku jazyka ze všech aspektů, tj. zkoumá fyziologickou činnost mluvidel, akustickou podstatu zvuků, které vytvářejí zvukovou (tj. mluvenou, popř. i zpívanou) řeč, zabývá se vnímáním všech elementů v mluvených projevech (sluchem i zrakem) a identifikací řečových prvků“* (Romportl, 1985:11).

V současné době rozlišujeme (J.Vaissière, 2006:29-35) :

*Fonetiku obecnou*, která stejně jako lingvistika zkoumá univerzální jevy a tendence v konkrétních jazycích, zajímá se o jejich typologické báze.

*Fonetiku artikulační a fyziologickou*, která souvisí s anatomií a fyziologií, studuje produkci zvuku (řeči), popisuje orgány podílející se na tvorbě řeči a studuje činnost a funkci těchto orgánů.

*Fonetiku percepční a auditivní*, jež je blízká psycholingvistice a psychologii, zajímá se o percepci zvuku sluchovými orgány a identifikací těchto zvuků.

*Fonetiku akustickou*, která je blízká fyzice a studuje akustické vlastnosti zvuku.

*Fonetiku korektivní*, v níž se jedná o reedukaci v mateřském jazyce a o výuku výslovnosti v jazyce cizím.

J. Vaissière cituje ve své knize ještě další fonetické obory: fonetiku vývojovou, neurofonetiku, klinickou fonetiku, fonetiku statistickou a počítačovou.

Pokud jde o vzájemný vztah fonetiky a fonologie jsou obě dvě vědy na sobě závislé a doplňují se. N. S. Troubetzkoy je charakterizoval následovně (Léon, Schogt, Burstynsky, 1977:44):

*„C'est pourquoi il convient d'instituer non pas une seule, mais deux „sciences des sons du langage“, l'une devant avoir pour objet l'acte de parole et l'autre la langue. Leur objet étant différent, ceux deux „sciences des sons du langage“ doivent employer des méthodes de travail tout à fait différentes : la science des sons de la parole, ayant affaire à des phénomènes physiques concrets, doit employer les méthodes des sciences naturelles, la science des sons de la langue doit au contraire employer des méthodes purement linguistiques, psychologiques ou sociologiques. Nous donnerons à la science des sons de la parole le nom de **phonétique** et à la science des sons de la langue le nom de **phonologie**.*

## 2. SROVNÁNÍ ČESKÉHO A FRANCOUZSKÉHO JAZYKA Z HLEDISKA FONETIKY

### Fonologie a fonetika

Tato disertační práce má charakter komparativní, a proto zde uvádíme základní charakteristiky obou jazyků a především srovnání systému samohlásek z pohledu foneticko-fonologického.

V teoretické části se zaměřujeme na rovinu segmentální i suprasegmentální.

První kapitola se zabývá rovinou fonematickou, jsou popsány pro českého žáka výslovnostně obtížné vysoké fonémy [i], [y], [u], dvoutémbrové samohlásky [E], [EU], [O], zaokrouhlené samohlásky zavřené i otevřené [y], [u] [o], [ø], [œ], [ɔ], nosové samohlásky [õ], [ã], [ẽ], [E]-muet a polokonsonanty a srovnány se systémem vokálů českého jazyka.

Druhá kapitola je věnována prozodii obou jazyků zvláště přízvuku a intonaci, jedná se především o prozodii bezpříznakovou.

### Typologie češtiny a francouzštiny

**Tabulka č. 1: Obecné srovnání obou jazyků (převzato z disertační práce S. Nováková 2011: 23)**

	ČEŠTINA	FRANCOUZŠTINA
Genealogická klasifikace	indoevropský jazyk, slovanský západní jazyk	indoevropský jazyk, románský západní jazyk
Přibližný počet mluvčích	11,5 – 12 mil. v ČR a českých komunitách na světě. Zdroj: <a href="http://cs.wikipedia.org">http://cs.wikipedia.org</a>	169 mil. z toho 71 mil. v Evropě Zdroj: <a href="http://www.diplomatie.gouv.fr">http://www.diplomatie.gouv.fr</a>
Typ morfologie	syntetický jazyk	analytický jazyk
Nominální morfologie	7 gramatických pádů	absence pádů
Verbální morfologie	chudší	bohatší

## 2.1 Vokální systém češtiny a francouzštiny

Obecnou charakteristiku vokálů přijímáme od T. Dubědy, který píše:

*„Samohlásky jsou v naprosté většině případy znělé segmenty, jejich charakteristickým rysem je převaha tónových prvků, vystupujících jako centrální části slabik. Pro jejich existenci je příznačný syntagmatický kontrast se souhláskami, od nichž se odlišují relativně větší otevřeností. Na půdě slabiky vynikají svou větší amplitudou a vzhledem ke svému periodickému charakteru jsou nositelkami základní frekvence“ (Duběda, 2005:47).*

B. Hála charakterizuje vokály následovně:

*„Pro všechny samohlásky platí obecně, že jsou to hlásky artikulované s výraznou tendencí k uvolňování nadhrtanového traktu, a tím k uvolňování cesty pro fonační vzduchový proud, na uvolňování se podílí hlavně dutina ústní. Čím je rezonátor objemnější a menší jeho otvor, tím hlubší je jeho vlastní tón a naopak“ (Hála, 1975:131-132).*

Fonetické systémy češtiny a francouzštiny se nejvíce liší právě především na úrovni vokalické (Hála, 1975:155-157). Uvedme přehled nejvýznamnějších rozdílů.

- Samohlásky české jsou z hlediska napjatosti **neutrální**, tvořené bez mimořádného napětí artikulačního svalstva na rozdíl od **napjatých** samohlásek francouzských.
- Při vyslovování francouzských vokálů dochází k výrazné aktivitě rtů – buď k **zaokrouhlování** u zadních či předních samohlásek labializovaných, či k **zaostřování** koutků u samohlásek předních - ostrých.
- U českých samohlásek se rty na formování hlásek příliš neúčastní, k nepatrnému zaokrouhlování dochází u zadních samohlásek.
- Na rozdíl od francouzských jsou všechny české samohlásky ústní tedy **nenosové**.
- České samohlásky nejsou ani výrazně zavřené ani výrazně otevřené, dlouhé - [e:], [i:], [o:], [u:] jsou o něco více zavřené, nežli krátké, ale přitom nevybočují z oblasti neutrálních. Dlouhé [a:] je otevřenější než krátké [a], avšak zachovává rovněž postavení neutrální.

- Francouzské vokály nejsou z hlediska otevřenosti neutrální, nýbrž vždy buď zavřené, nebo otevřené, a to nejnápadněji ve slabikách přízvučných. Zvláštní otevřenost způsobuje souhláska  $\text{r}$ : ve slově *faire* je dlouhé  $[\text{e}]$  otevřenější nežli ve slově *fête*, avšak zavřenější nežli v češtině.
- Čeština rozlišuje samohlásky **krátké a dlouhé**, poměr krátkosti a délky je z distinktivního hlediska funkční, neboť rozlišuje slova jinak stejně znějící: *vida-vídá*, *dráha-drahá*.
- Francouzské samohlásky bývají dlouhé nebo krátké, na rozdíl od češtiny jejich kvantita není – krom nečetných příkladů – funkční, nýbrž je podmíněna v přízvučném postavení tzv. dlouhými souhláskami (*v*, *z*, *ʒ*, *r*, *vr*, *j*), například *cave*  $[\text{ka}:\text{v}]$ , *rose*  $[\text{ro}:\text{z}]$ , *rouge*  $[\text{ru}:\text{ʒ}]$  *vert*  $[\text{v}\text{e}:\text{r}]$ , *Versailles*  $[\text{v}\text{ersa}:\text{j}]$ . Před *b*, *d*, *g* se krátké samohlásky v přízvučné slabice stávají polodlouhými.
- Ve francouzštině jsou mezi samohláskami přízvučných a nepřízvučných slabik jisté rozdíly: zavřené bývají méně zavřené, dlouhé pak poněkud kratší.
- Na začátku slova po pauze se francouzská samohláska začíná s mírným nasazením hlasu na výdechový proud (tzv. měkký začátek). Tím se liší od češtiny, kde je nasazení hlasu výrazné.

## 2.1.1 Fonemický inventář českého jazyka

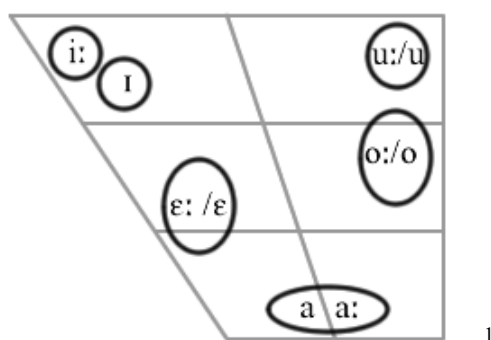
### Vokální systém

V českém vokálním systému figuruje poměrně malý počet vokálů, český jazyk čítá 10 jednoduchých samohláskových fonémů, všechny se vyslovují plně, nejsou redukovány. Vokály se liší svou kvantitou, existují v dlouhé a krátké variantě. Čeština tedy čítá 5 krátkých a 5 dlouhých samohlásek. Samohláska *[o:]* se objevuje především ve slovech cizího původu (*gól, pól*), ve výpůjčkách a citoslovcích. Do českého systému patří ještě dvojhlásky. Jedná se o hlásky v českém jazyce klesavé a polohové, *[ou]* je aktuálně jediná česká dvojhláska, *[au, eu]* se objevují ve slovech cizího původu.

Následující schéma představuje artikulační charakteristiky českých vokálů, Uvádí samohlásky vysoké přední *[i]*, *[i:]*, vysoké zadní *[u]*, *[u:]*, středové, vyslovené více vpředu *[ɛ]* *[ɛ:]*, samohlásky středové umístěné více vzadu *[o]*, *[o:]* a nízký vokál *[a]*, *[a:]*.

### Graf 1: Výslovnost českých samohlásek dle IPA

#### Artikulační charakteristiky českých vokálů



<sup>1</sup>Czechvowelchart[online].13-06-13[cit.13-06-13].  
www:[http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Czech\\_vowel\\_chart.png](http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Czech_vowel_chart.png)

Repertoár českých vokálů lze schématicky znázornit z artikulačního hlediska tabulkou.

**Tabulka č. 2: Rozdělení českých samohlásek dle místa artikulace a zaokrouhlení rtů (Palková, 1994:171)**

PODLE POLOHY JAZYKA	PŘEDNÍ	STŘEDNÍ	ZADNÍ
Vysoké	i ~ í		u ~ ú
Středové	e ~ é		o ~ (ó)
Nízké		a ~ á	
<b>podle postavení rtů</b>	nezaokrouhlené	nezaokrouhlené	zaokrouhlené

České monoftongy jsou z fonologického hlediska hodnoceny podle rozlišujících (distinktivních) rysů, jež vytvářejí následující opozice:

- privativní opozice **kvantity** (délky): dlouhá – krátká;
- graduální opozice **otevřenosti**: zavřená/vysoká – středová – otevřená/nízká;
- graduální opozice **přední/zadní**: přední – střední – zadní.

Tyto opozice a rysy souvisejí se způsobem artikulace samohlásek.

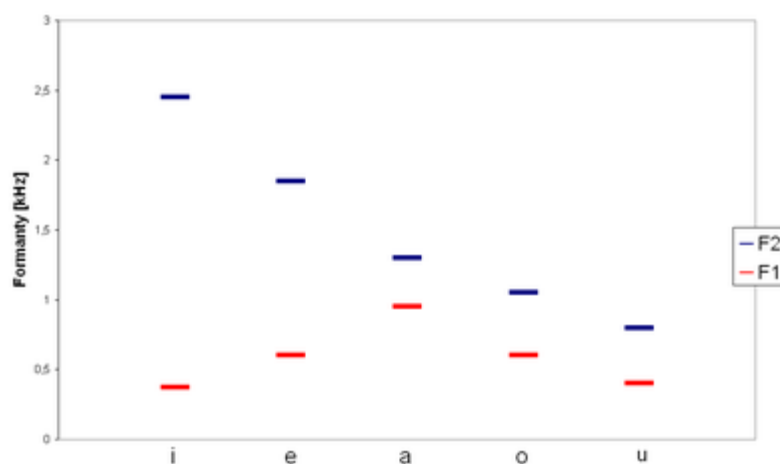
Dle výše uvedené tabulky i trojúhelníkovitého zobrazení českých vokálů dle *The Handbook of the IPA* je možné konstatovat, že samohlásky ať dlouhé či krátké nemění svůj tón. Výjimku reprezentuje pouze hláska [i, i:], dlouhé [i:] je více uzavřené a krátké [i] více otevřené. (srov. s. 20)

## Akustické charakteristiky českých vokálů

Dle B. Hály (1975:151-152): „se samohlásky liší od souhlásek výraznou formantovou strukturou, nebo-li tónovostí oproti souhláskové šumovosti. Jejich spektra se skládají ze zvukových složek periodických a jen v nepatrném rozsahu obsahují též složky neperiodické. Formantová struktura samohlásek je dána výraznými koncentracemi akustické energie nazývanými běžně formanty. Každá samohláska se liší od ostatních různým uložením formantů ve stupnici absolutních tónů. Podle absolutní výšky frekvenčních oblastí ústního formantu lze rozlišovat

*samohlásky hluboké (O, U) a vysoké (E, I). B. Hála ještě uznává kategorii samohlásek středních.“*

**Graf 2: Hodnoty formantů F1 a F2 u českých samohlásek <sup>2</sup>**



**Tabulka č. 3: Hodnoty formantů českých samohlásek: M. Romportl (1963), (Palková 1994:173)**

Hláška	F <sub>1</sub> [Hz]	F <sub>2</sub> [Hz]
i, í	00	200-2700
e, é	500-700	1600-2100
a, á	800-1100	1200-1400
o, ó	500-700	900-1200
u, ú	300-500	600-1000

Český samohláskový systém obsahuje jen vokály ústní, a proto čeští fonetici Hála (1975:150) i Palková (1994:172) uvádějí pouze F1 a F2, tyto dva první formanty jsou pro charakteristiku samohlásek postačující.

<sup>2</sup> [http://cs.wikipedia.org/wiki/soubor:cs\\_vowels\\_formants.png](http://cs.wikipedia.org/wiki/soubor:cs_vowels_formants.png)



## Kvantita českých vokálů

Kvantita samohlásek je v češtině důležitým distinktivním rysem. „*Trvání hlásek v řeči kolísá podle aktuálního mluvního tempa, nicméně střední hodnoty lze zjistit, alespoň vzhledem k běžné mluvní situaci.*“ (Palková, 1994:178). Rozdíl samohláskové délky je závislý na více faktorech: u slov se samohláskou na konci v otevřené slabice je délka trvání samohlásky větší než ve slabice uzavřené. Objektivní délka trvání je ovlivňována mnoha okolnostmi (individuální styl, emoce, rychlost mluvení aj.) (Palková, 1994:178-179). Délka samohlásek je nezávislá na umístění přízvuku. Kvantita má funkční význam a záměna samohlásky dlouhé za krátkou či naopak může způsobit změnu významu slova.

**Tabulka č. 4: Přibližná rozmezí trvání českých samohlásek (Palková, 1994:174)**

Hláška	Trvání	Hláška	Trvání
i	5-10 cs	í	10-14cs
e	6-12 cs	é	16-22 cs
a	9-16 cs	á	19-30 cs
o	7-13 cs	ó	12-24 cs
u	6-12 cs	ú	12-24 cs

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejdelší hláskou českého fonemického systému je [a, a:] a nejkratší samohláskou [i, i:]

Hála (1941:235) shrnuje svá pozorování týkající se délky samohlásek. Dlouhé samohlásky v češtině jsou dvakrát tak dlouhé než samohlásky krátké. Krátké samohlásky jsou otevřenější, než dlouhé. Náš sluch zaznamenává velmi přesně délku hlásek, rozdíly v témbu, akustické charakteristiky nám však unikají.

## 2.1.2 Fonemický inventář francouzského jazyka

Vokální systém francouzského jazyka je bohatší než vokální systém český, obsahuje 13-16 samohlásek (10-12 ústních a 3-4 nosové). Vokály *[a]*, *[ə]*, *[oẽ]* nejsou některými lingvisty akceptovány jako reálně v současnosti existující (Wioland, 2005:98 – artikulační zařazení vokálů). Z pohledu didaktického je rozlišení vokálů důležité, neboť FJ je vyučován jako druhý CJ, proto je důležitá výslovnostní norma, stabilní norma však neexistuje. Domníváme se však, že důsledné rozlišování všech vokálů, vyjma *[a]*, je pro výuku korektní výslovnosti, zvláště na počátku výuky francouzského jazyka, pro českého žáka nezbytné.

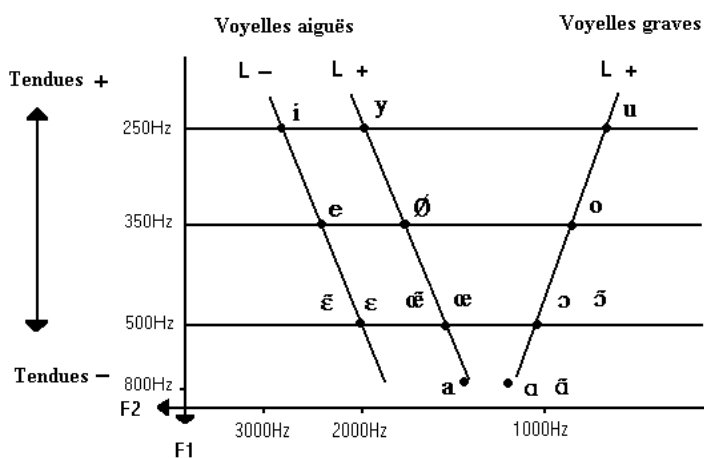
Pařížská francouzština tedy čítá tři přední nezaokrouhlené samohlásky *[i, e, ε]*, tři hlásky přední labializované *[y, ø, œ]*, tři zadní labializované hlásky *[u, o, ɔ]*, jednu hlásku nízkou *[a]*, jednu hlásku středovou *[ə]* a tři nosové vokály *[ã, õ, ẽ]*.

### Artikulační charakteristiky francouzských vokálů

Z tradičního pohledu jsou pro francouzské vokály typické čtyři základní artikulační charakteristiky. Z fyziologického hlediska je možné realizovat ve francouzštině samohlásky *zavřené* *[i, e, y, ø, u, o]* či *otevřené* *[ε, œ, ɔ, a, a]*, mluvíme o tzv. apertuře, otevřenosti mluvidel, která je charakterizována úhlem čelistí a polohou jazyka. Podle místa artikulace v dutině ústní rozlišujeme samohlásky přední *[i, e, ε, y, ø, œ, ə, a]* nebo zadní *[u, o, ɔ, a]*. Jestliže prochází vzduch i částečně dutinou nosní a vyvolává nosní rezonanci, vytvářejí se hlásky nazální *[ã, õ, ã, ẽ]*. Samohlásky mohou být rovněž nezaokrouhlené *[i, e, ε, a]* a zaokrouhlené *[y, ø, œ, ə, u, o, ɔ, a]*, pro jejich artikulaci je typické zaokrouhlení úst a prodloužení dutiny ústní, v důsledku dochází ke snížení tónu zaokrouhlené samohlásky o půl stupně.

Níže uvedené schéma představuje vokální hodnoty (ostrota a napjatost) francouzských samohlásek. Následující dvě tabulky uvádějí celkový přehled francouzských vokálů ústních i nosových podle základního členění.

**Graf 3: Artikulační trapéza francouzských samohlásek**



3

**Tabulka č. 5: Ústní samohlásky a jejich artikulační rysy (Léon, 2009:115)**

	Voyelles antérieures		Voyelles postérieures	
	Non labiales	Labiales	Non labiales	Labiales
Très fermées	i (si)	y (su)		u (sous)
Fermées	e (ses)	ø (ceux)		o (seau)
Moyenne		ə (ce)		
Ouvertes	ɛ (sel)	œ (seu)		ɔ (sol)
Très ouvertes	a (patte)		ɑ (pâte)	

**Tabulka č. 6: Nosové samohlásky a jejich artikulační rysy (Léon, 2009:115)**

Antérieures		Postérieures
Ecartées	ẽ (vin)	ã (vent)
Labiales	œ (un)	õ (vont)

<sup>3</sup> <http://www3.unileon.es/>

## Akustické charakteristiky francouzských vokálů

Vedle ústních zavřených jednotémbových samohlásek [i-y-u] jsou samohlásky [E-EU-O] prezentovány dvěma odlišnými zvukovými kvalitami. Jejich otevřenost a zavřenost je závislá na pozici ve slově (postavení přízvučné - nepřízvučné) a na charakteru slabiky, ve které stojí (slabika otevřená - zavřená). Léon cituje ve své knize *Phonétisme et prononciations du français*, (2009:118) *Zákon komplementární distribuce*. Dle fonetiků Passyho a Delattra *poziční zákon* tvrdí, že „V zavřené přízvučné slabice je samohláska vyslovena otevřeně a v přízvučné otevřené slabice je samohláska zavřená.“ Písmeny a jejich zvuky se Léon zabývá rovněž v knize *Phonétique du FLE, prononciation: de la lettre au son*. Zde vychází z jednotlivých grafémů, mluví o skupině EU, o přízvučném E v otevřené či zavřené slabice a potvrzuje fungování distribučního zákona (Léon, 2009:29,30). Dva možné tóny prezentuje níže uvedená tabulka.

**Tabulka č. 7: Tóny samohlásek v otevřených a zavřených slabikách (Léon, 2009:118)**

	<b>E</b>	<b>EU</b>	<b>O</b>
<b>Syllabe ouverte</b>	E fermé ces [se]	EU fermé ceux [sø]	O fermé seau [so]
<b>Syllabe fermée</b>	E ouvert sel [sɛl]	EU ouverte seul [sœl]	O ouvert sol [sol]

Distribuční zákon však nelze aplikovat bez výjimek. [E] v přízvučné otevřené slabice je vyslovováno otevřeně v sufixech: *et, ais, aid, aient, aix, atd.* [EU] v přízvučné zavřené slabice je vysloveno zavřeně ve všech koncovkách *-euse, -euze, -eusent.* [O] ve slabice přízvučné zavřené se vyslovuje z pohledu etymologického zavřeně a dlouze ve slovech obsahujících samohlásky *au (haute, rauque)*, také ve slovech, kde se objevuje vokál ô ( *ôte, hôte*) a rovněž ve slovech řeckého původu (*arôme*). Pokud jde o koncovku [o:z] je taktéž zavřená (*chose, pose*).

Z pohledu fonologického existují opozice založené na dvojím tónu u vokálů [e/ɛ], [ø/œ], [o/ɔ]. Opozice [E] odlišuje význam v otevřené přízvukné slabice v některých lexémech – *gré-grès, foré-forêt*, a morfémech slovesných koncovek – *j'ai – j'aie, j'irai – j'irais*. Opozice [EU] v zavřené přízvukné slabice v lexémech *veule – veulent, jeune- jeûne*. Opozice [O] v zavřené slabice v lexémech *saule- sol, rauque- roc*.

Jak konstatuje M. Dohalská (1991:43) „Jsou-li zkoumány z hlediska akustického, ukáže se, že každá samohláska má určité charakteristické rysy, které odpovídají tomu, jak je artikulačně utvářena. Velikost a tvar nadhrtanových dutin spolu s postavením artikulačních orgánů určují základní frekvenční charakteristiky samohlásek. Tyto charakteristické frekvenční oblasti se nazývají formanty.“

Níže uvedená tabulka prezentuje přehled formantů francouzských samohlásek, které jsou členěny z hlediska fyziologického do sérií se stejnou aperturou.

**Tabulka č. 8: Formantové hodnoty ústních vokálů (Léon, 2009:116)**

<b>Très fermées</b>	[i]	[y]	[u]
F <sub>2</sub>	2500	1800	750
F <sub>1</sub>	250	250	250
<b>Fermées</b>	[e]	[ø]	[o]
F <sub>2</sub>	2200	1600	750
F <sub>1</sub>	375	375	375
<b>Ouvertes</b>	[ɛ]	[œ]	[ɔ]
F <sub>2</sub>	1800	1400	950
F <sub>1</sub>	550	550	550
<b>Très ouvertes</b>	[a]		[a]
F <sub>2</sub>	1700		1200
F <sub>1</sub>	750		750

Dle Delattre je pro nosové samohlásky typické, že jejich vysoký formant se přibližuje svou hodnotou formantu odpovídající hlásky ústní a dva nízké formanty

stejných hodnot způsobují nosovost a dělají dojem zastřeného tónu (Léon, 2009:116).

**Tabulka č. 9: Formantové hodnoty nosových vokálů (Léon, 2009:117)**

	Voyelles antérieures		Voyelles postérieures	
	Écartée [ɛ]	Arrondie [œ]	Écartée [ɑ]	Arrondie [ɔ]
F <sub>3</sub>	1750	1350	950	750
F <sub>2</sub>	600	600	600	600
F <sub>1</sub>	250	250	250	250

## Kvantita francouzských vokálů

Z hlediska trvání (kvantity) lze rozlišovat ve francouzštině samohlásky krátké (nanejvýš polodlouhé) v nepřízvučných slabikách a dlouhé pouze v postavení přízvučném před dlouhými konsonanty, popřípadě u nosových vokálů v zavřené slabice. Délka samohlásek nemá již dnes funkční charakter, závisí na postavení vokálu ve slově nebo v mluvním taktu, má fonotaktickou funkci. Pokud se samohláska nachází v přízvučné slabice, dochází k prodloužení (*je pars* – [ʒapa: ʀ]) samohláska [a] se zde vysloví dlouze. V polopřízvučné slabice (*je pars avec vous* – [ʒapa. ʀavɛkvu]) je polodlouhá samohláska [a], v nepřízvučné slabice (*je m'en vais par le train* – [ʒəmɑ̃vɛpaʀlətʀɛ̃]) se objeví krátká samohláska. Na trvání vokálu mají vliv rovněž po něm následující konsonanty (dlouhící souhlásky jsou –[ʀ], [z], [v], [ʒ], [vʀ]). Před fonémy [b], [d], [g] se samohlásky stávají v přízvučné slabice někdy i polodlouhými. Nenásleduje-li žádná vyslovená souhláska, vyslovuje se samohláska krátce.

## Polokonsonanty

Francouzský fonemický systém čítá i tzv. polosamohlásky [j, w, ɥ].

## Závěr

Vokální systémy obou jazyků se zásadně liší, a to nejen počtem samohláskových fonémů (čeština: 5 samohlásek krátkých a 5 dlouhých, francouzština: 13-16 samohlásek, z toho 10-12 ústních a 3-4 nosové), ale především artikulačními a akustickými rysy.

Mezi rysy artikulační v obou dvou vokálních systémech počítáme tzv. *aperturu* - úhel čelistí a polohu jazyka, *místo artikulace* - samohlásky přední či zadní, *zaokrouhlení* úst a prodloužení dutiny ústní – hlásky zaokrouhlené a nezaokrouhlené. Místo artikulace francouzských samohlásek ani jejich další charakteristiky se s českými neshodují a navíc francouzské samohlásky jsou velmi napjaté, na rozdíl od českých vokálů vyslovovaných spíše neutrálně.

Co se týče zvukových kvalit, čítá francouzština sedm samohlásek, u kterých nedochází zpravidla ke změně tónu v otevřené či zavřené slabice ani k neutralizaci v nepřízvučné slabice. Z nich tři mají aperturu malou, jedná se o vysoké ústní samohlásky *[i, y, u]*, jedna má aperturu velkou - nízká samohláska *[a]*, do této skupiny počítáme také nazály *[ã, ě õ, æ]*.

Výslovnost některých francouzských samohláskových fonémů je ovlivněna pozicí ve slově a charakterem slabiky, jde o francouzské samohlásky mající „*střední aperturu*“ *[E, EU, O]* tyto mohou být neutralizované v nepřízvučných slabikách, na rozdíl od českých vokálů, u kterých k neutralizaci v nepřízvučné slabice nikdy nedochází.

Pokud budeme srovnávat systémy z pohledu kvantity vokálů, je nutno konstatovat, že v českém jazyce má kvantita silný funkční charakter, je zásadním distinktivním rysem (*paní – páni*). Ve francouzštině má již jen fonotaktickou funkci, závisí na postavení vokálu ve slově nebo v rytmické skupině.

## 2.2 Francouzské a české vokály a jejich srovnání

### Úvod

Výslovností vokálů a popisem jejich artikulace se zabývala fonetika od svého vzniku. Tato věda vznikala a konstituovala se v letech 1875-1895. Postupně byly zvuky jazyků vědecky zdokumentovány a popsány. Lingvista M. Grammont svým dílem „*Traité de phonétique*“ (1933) dal podnět ke vzniku všeobecné fonetiky (*Phonétique générale*), studoval fonetické fenomény společné pro mnoho jazyků, jako např. asimilaci a disimilaci. V roce 1883 byla vytvořena mezinárodní fonetická abeceda (IPA), dle níž byly vokály rozděleny na základě tří kritérií platných pro všechny samohlásky: místo artikulace (přední-zadní), způsob artikulace (rozdíly v apertuře) a způsob fonace (orální-nazální). Třetí kritérium patří do širšího samohláskového inventáře, neboť většina jazyků využívá pouze první dvě kritéria (např. čeština na rozdíl od francouzštiny).

Pokud jde o samohlásky orální, nemohli se fonetici zpočátku shodnout na jejich témbu, což vnášelo rozdíly do jejich klasifikace. Passy (1929) rozlišil 14 orálních vokálů, jejichž počet posléze snížil na 12 (eliminoval nezaokrouhlené „o“ – např. ve slově *comment* a velmi otevřené „e“ např. ve slově *tête*). Někteří fonetici (např. Rousselot (1897-1908): *Principes de phonétique expérimentale. Tome 2, H. Welter, Paris*) se domnívali, že kritérium – hláska otevřená/zavřená je nedostačující, a tak doplnili ještě kritérium akustické rezonance.

V této části disertační práce pojednáme o jednotlivých, z pohledu českého mluvčího, problematických vokálech a porovnáme jejich charakteristiky v obou jazycích nejprve z hlediska fonetického – zaměříme se na místo a způsob artikulace a poté i z hlediska fonemicko-fonologického a didaktického.

Jak již bylo zmíněno, distinktivní rysy francouzských fonémů se značně liší od distinktivních rysů fonémů českých. Vokály v obou jazycích se odlišují především mírou zavřenosti a labiality. Zaokrouhlenost v češtině souvisí jen s akustickými vlastnostmi hlásek, ale nemá rozlišovací schopnost na rozdíl od francouzštiny, kde je tento rys relevantní a z hlediska artikulačního výrazný. Rovněž rozdíly v apertuře jsou ve francouzštině podstatnější, neboť výslovnost je



doprovázena výraznou prací svalů. Některé fonémy v češtině neexistují, a tak český mluvčí pod vlivem fonologického síta může užít jemu známý foném, který je svými akustickými kvalitami nejbližší neznámému zvuku.

Proto je potřeba se z didaktického hlediska soustředit na zásadní rozdíly v artikulaci mezi oběma vokalickými systémy (Wioland, 2005:100): na tvar rtů při vyslovování vysoké ostré samohlásky [i] a labializované vysoké samohlásky [y] na rozdíl v místu artikulace mezi [u]- zadní samohláska a [y]- přední hláska. Pro francouzské samohláskové fonémy je rovněž důležitá lingvální artikulace, jazyk je nejvýše u předních vokálů [i] a [y] a zadního [u], poloha se postupně snižuje u hlásek nelabializovaných od vokálu [i] až po vokál [a]. Tato kritéria jsou pro českého mluvčího zásadní. Z didaktického pohledu podpořeného dlouholetou praxí musíme podotknout, že vokály zaokrouhlené zavřené, hlavně [y] a zavřená ostrá hláska [i] a také [e], jsou artikulačně velmi rozdílné, a proto obtížné pro českého mluvčího.

F. Wioland (2005:105) rozlišuje dva stupně labializace v přízvukné slabice: samohlásky „*surlabialisées*“, kam řadí dvě samohlásky s malou aperturou - [u], [y], dvě samohlásky zavřené [ø] a [o] a jednu nazální samohlásku [ɔ̃], další samohlásky nazývá „*labialisées*“ [œ], [ã], [ɔ]. Právě u vokálů „*surlabialisées*“ [y] a [u], dochází u českých mluvčích často k záměně, také však vysoké nezaokrouhlené ostré [e] bývá zaměňováno za [ɛ] otevřené.

## Didaktická doporučení

Didaktická doporučení pro učení se výslovnosti jednotlivých samohlásek vybíráme ze cvičebnic fonetiky autorek Charliac, Motron (1998, 2003, 2006) a Abry, Chalaron (2010, 2011). Nejprve krátce popíšeme metodický přístup autorek uvedených cvičebnic. V těchto cvičebnicích je k nacvičování výslovnosti samohlásek, tudíž jednotlivých segmentů fonologického systému přistupováno až poté, co jsou vysvětleny a nacvičeny základní charakteristiky francouzské výpovědi na rovině suprasegmentální – rytmus, intonace, vázání a navazování. Posléze každá cvičebnice na rovině segmentální probírá jednotlivé hlásky na základě zvolených kritérií. Například cvičebnice fonetiky pro začátečníky (Charliac, Motron, 2003)

vybírání nejprve specifické zvuky – [y], [u], [ø], [œ], [ã] a další nosové vokály. Dále se zabývá obtížnými charakteristikami francouzské artikulace – napětím, znělostí, zaokrouhleností, ostrostí. Kniha od těchto autorek, která je určena pro všechny jazykové úrovně (Charliac, Motron, 1998), rovněž nejprve poukazuje na specifické rysy mluveného jazyka a dále přechází k jednoduchým ústním vokálům (*prix, pré, il, elle, les, la*), poté ke složeným ústním vokálům (*vie - vue, roue - rue, chevaux - cheveux*), odděleně probírá nazály a polosouhlásky.

Cvičebnice autorek Abry a Chalaron (2010), určená pro začátečníky rovněž nejprve seznamuje cizího mluvčího s rovinou suprasegmentální (rytmus, přízvuk, intonace, vázání). Ve druhé kapitole knihy jsou vokály rozděleny dle apertury – nejprve vokál otevřený [a] a polosouhláska [w], poté jsou uvedeny hlásky zavřené [i], [y], [u], samohlásky středové a nosovky. Polosouhlásky vyjma [w] na úrovni pro začátečníky nefigurují. *E muet* [ə] je věnována jedna kapitola. Učebnice těchto autorek (2011) úrovně B1-B2 probírá zavřené vokály společně s polosouhláskami, nosové samohlásky klade do opozice k ústním vokálům.

Pokládáme za významné, že autorky se rozhodly nacvičovat hlásky až po základním nácviku suprasegmentálních jevů, takže každý hláskový segment je zařazen do kontextů.

## 2.2.1 České a francouzské samohlásky, jejich charakteristiky

### Česká samohláska [i],[ i:]

Grafické znázornění: *i, í, y, ý*

*píla, síla, myš, mlýn*

Jedná se o vysokou přední nelabializovanou samohlásku, u níž je přední část hřbetu jazyka přiblížena k paterní klenbě, špička jazyka směřuje dolů, měkké patro je zdviženo, retní štěrbina je úzká.<sup>4</sup>

Formantové hodnoty jsou F1 - 300-500 Hz, F2 - 2000-2800 Hz.<sup>5</sup>

Dle Romportla (1985:57) je třeba upozornit na to, že se zde objevuje i dosti silný formant F3, který je jen o málo vyšší než F2 a vytváří spolu s ním výrazné vysoké centrum, charakteristické právě jen pro tuto samohlásku. Mezi krátkým [i] a dlouhým [i:] je rozdíl v kvalitě: dlouhé je poněkud zavřenější a krátké otevřenější.

### Francouzská samohláska [i], [i:]

Grafické znázornění: *i, î, ï, y*

*image, abîme, laïque, lyre*

Je vysoká přední ústní samohláska, u níž je přední část hřbetu jazyka výrazně vyklenuta. Retní štěrbina je velice úzká. Od české hlásky se liší napjatostí a ostroostí, Je pro ni typické výraznější zaostření koutků. Je vyšší než české [i].<sup>6</sup>

Hodnoty formantů se neliší příliš od českých F1 - 250, F2 - 2500 Hz.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Charakteristiky českých vokálů převzaty z knihy: **Palková, Z.**, 1994, *Fonetika a fonologie češtiny*, Karolinum, Praha

<sup>5</sup> Hodnoty formantů českých samohlásek převzaty z knihy: **Palková, Z.**, 1994, *Fonetika a fonologie češtiny*, Karolinum, Praha

<sup>6</sup> Charakteristiky francouzských vokálů převzaty z knihy: **Dohalská, M., Schulzová, O.**, 1991, *Fonetika francouzštiny*, Karolinum, Praha

<sup>7</sup> Hodnoty formantů francouzských samohlásek převzaty z knihy: **Léon, P. R.**, 2009, *Phonétisme et prononciations du français*, Armand Colin, Paris

Z didaktického hlediska je nutné se při artikulaci této hlásky koncentrovat především na její napjatost a ostrost – dbát na roztažené koutky a polohu jazyka, v tomto názorně pomáhají diagramy a vlastní obraz v zrcátku. Mercierová (1986:9) radí usmívat se, tak přirozeně dojde k nadzvednutí koutků úst, aniž bychom se nutili k nepřirozené grimase, jazyk se posune automaticky dopředu, zabrání stažení úst a snížení brady.

Procvičování hlásky je potřeba započít vyslovováním jednoslabičných a dvouslabičných slov, v nichž je [i] jedinou samohláskou a vyslovuje se velice krátce (*six, dix, pris, mis*), především předcházející bilabiální okluzíva [m] velmi pomáhá při vyslovování ostrého vysokého vokálu [i] (Mercierová, 1986:77). Posléze je možné přistoupit ke slovům delším, co do počtu slabik a k nacvičování výslovnosti v přízvukných slabikách před tzv. dlouhými souhláskami (*r, z, ʒ, v, vr*), v nichž dochází k prodloužení [i] - (*le désir, le livre, la cerise*). Dalším krokem při procvičování tohoto fonému by mělo být zapojení slov obsahujících tuto hlásku do delšího textu, v němž by hlásky měla stát v opozici k přední labializované hlásce [y] a taktéž k zadní labializované hlásce [u] (*Lucie a lu un livre*). Na základě zkušeností s nácvičením této samohlásky u žáků můžeme konstatovat, že nacvičování nejprve dlouhého [i:] a poté krátkého [i] je efektivnější, neboť žák má více času na správné provedení tohoto vokálu.

## Didaktická doporučení

Ve cvičebnicích fonetiky je vyslovování ostrého zavřeného [i], nacvičováno v opozici k vokálu labializovanému [y] (Charliac, Motron, 2003:46) – *Un livre sur la peinture*. Rovněž v opozici k zavřenému ostrému [e] – *Ici, descendez! Où résida le réseda?* Také však v protikladu k otevřenému [ɛ] – *Oisive jeunesse, A tout asservie, Par délicatesse, J'ai perdu ma vie*. (Charliac, Motron, 2003:90, 1998:26,28). Cvičebnice Abry, Chalaron staví do vzájemné opozice hlásky zavřené [i], [y], [u], a to jak na úrovni A1-A2 (2010:36-44) – (*Il y a de la circulation, il y a des voitures*), tak na úrovni B1-B2 (2011:30) – (*Plus on est fou plus on rit*). Tato cvičebnice nejprve zařazuje vždy veškeré hlásky do diskriminačních pouze poslechových cvičení, poté přistupuje k artikulaci. Vokály jsou v dalších cvičeních součástí delších

výpovědních celků a jsou zohledněny rytmus a intonace. Učebnice nezapomíná na propojení s grafickým kódem, je zde pravidelně zařazen diktát.

Pokud jde o morfo-fonologické hledisko hlásky [i], je možné zdůraznit konjugaci sloves 2. třídy (*finir, choisir*) a rovněž v rámci minulého participia tvary (*mis, pris, ri*), tvary feminin některých substantiv a adjektiv (*directrice, argentine*), v rámci derivací se jedná o substantiva feminin (*boulangier - boulangerie, démographe - démographie*) nebo sufix -ism (*alcool - alcoolisme*). Je možné uvést rovněž různé typy transformací, kde se objevuje foném [i] (*exploser - exploisif, rêver - rêverie*).

Všechny tyto didaktické postupy pokládáme na základě vlastní zkušenosti za vhodné, ale jejich zařazení do běžných učebních hodin je časově náročné.

### **Francouzská samohláska [y], [y:]**

Grafické znázornění: *u, û, eu, eû*.

*pur, mûr, il a eu, il eût*

Tato samohláska nemá obdobu v českém vokálním systému. Je to hláska ústní, vysoká, přední a zaokrouhlená. Přední část hřbetu jazyka není tak vyklenutá jako u [i] a jazyk směřuje dopředu, retní štěrbina je silně zaokrouhlená. Právě zaokrouhlenost hlásky je jejím zásadním distinktivním rysem a má funkční význam.

Formanty se pohybují v hodnotách F1 - 250 Hz, F2 - 1800 Hz (Léon, 2009).

Ještě před samotným nácvikem výslovnosti je nutné posílit vnímavost mluvčích poslechem textu s velkým výskytem této hlásky. Pomocí cvičení na auditivní diskriminaci se snažit pomalu odbourávat fonologické síto. Zde je rovněž velmi důležité zohlednit pravidla koartikulace hlásek a zasadit hlásku do správného kontextu, [y] je hláska přední vysoká a silně labializovaná, je proto zcela zřejmé, že by měla být obklopena vysokými a předními souhláskami [s], [ʃ], [z], [ʒ], [t], [d], [n], které její výslovnost podpoří. Usnadní její vnímání ve fázi percepce ale samozřejmě i její výslovnost ve fázi produkce. Nejvhodnější výběr připadá na souhlásky [t], [s], [ʒ], [ʃ], jelikož se jedná o hlásky nejen vysoké ale také napjaté, dvě naposledy citované jsou rovněž labializované. Správná výslovnost může být

podpořena nejenom souhláskovým kontextem, ale také umístěním v přízvučné slabice a v odpovídajícím intonačním schématu, které buď posílí, nebo zmírní napětí a ostrost hlásky (*jurer, juger, jumelé, juste*).

Didakticky jde o samohlásku pro českého mluvčího značně obtížnou, neboť jak již bylo řečeno výše, v českém fonologickém systému se neobjevuje. Při nácviku této hlásky je potřeba dbát na napjatost svalů, maximální zaokrouhlení rtů a jejich vyšpulení. Tento pohyb je možné trénovat se zrcátkem, neboť český mluvčí má tendenci číst hlásku s malou napjatostí a zaokrouhleností pod vlivem neutrální výslovnosti rodného jazyka. Dle Mercierové (1986:81) dělá cizojazyčný mluvčí chybu v tom, že při prodloužení rtů posouvá jazyk dozadu, tomu je možné zabránit vyslovením [i] a silným zaokrouhlením rtů, neboť je doloženo, že [y] se vyslovuje ještě více vpředu než [i].

## Didaktická doporučení

Již citované cvičebnice fonetiky staví proti sobě samohlásku zaokrouhlenou zavřenou [y] a ostrou zavřenou [i] – (*un livre sur la voiture, Tu es venu mardi?*) – (Charliac, Motron, 2003:47, 1998:47), ale taktéž je vokál [y] nacvičován společně s labializovanou samohláskou [u] a [ø] – (*Chagrin d'amour dure toute la vie. Tu veux des prunes*) – (Charliac, Motron, 2003:51, 1998:50), či s polosouhláskou [ɥ] – (*Tu as entendu ce bruit?*) (Charliac, Motron, 2003:53). Cvičebnice zapojují výše uvedenou hlásku buď do kontextu kvalitativně zcela protikladného, nebo do kontextu obdobného, samohlásky v okolí [y] jsou rovněž zaokrouhlené, ale jejich další kvality jsou odlišné. Abry a Chalaron, jak již bylo uvedeno výše, nacvičují vokál [y] společně s hláskami zavřenými [i] a [u] – (*Toutes les puces piquent.*) (Abry, Chalaron, 2010:44).

Je rovněž možné nácvik výslovnosti promítnout do morfo-fonologie, v rámci výuky by měl učitel propojovat jednotlivé jazykové disciplíny, například při výkladu minulého času passé composé zaměřit výslovnost na zakončení minulých participií sloves (*lu, pu, vu, su, cru, connu*), ale také upozornit na adjektiva derivovaná od substantiv (*tête - tête, barbe - barbu, bosse - bossu*), či substantiva typu (*lecture, fracture, sculpture, gravure*), je však nutné zohlednit jazykovou úroveň žáků.

U této hlásky je důležité, aby se hned od počátku vyvíjel vztah mezi vizuálním a fónickým kódem, neboť český mluvčí má tendenci číst slabiky, v nichž se [y] objevuje, pod vlivem pravopisu rodného jazyka, tedy se samohláskou [u] - *j'ai lu* [lu] místo [ly].

Při nácviu výslovnosti čelíme tedy trojnásobnému problému, fonologickému sítu rodného jazyka – „*funkční hluchotě*“ – student hlásku správně neslyší, a tudíž nevysloví, další eventualitou způsobující nesprávnou výslovnost je schopnost sluchem hlásku rozlišit, ale nemožnost ji důsledně labializovat – jde o *artikulační nedostatek*, a navíc je nutné vzít v úvahu i silnou *závislost* českých mluvčích na *psaném kódu*.

### **Česká samohláska [u ],[u:]**

Grafické znázornění: **u, ú, ů**

*plul, úl, dům*

Je hláska vysoká zadní labializovaná. Co se týče relevantních prvků artikulace, je střední část hřbetu těsně přiblížena k zadní části tvrdého patra. Rty jsou zaokrouhlené a vyšpulené. Dlouhé [u] je zavřenější než krátké.

Hodnoty formantů se pohybují v pásmu F1 od 300-500 Hz a F2 od 600-1000 Hz.

### **Francouzská hláska [u], [u:]**

Grafické znázornění: **ou, où, ôu, aou, ao**

*route, où, goût, août*

*anglická slova – foot, clown, pudding*

Jde rovněž o vysokou zadní samohlásku, která se vyslovuje výrazněji labializovaně než český vokál. Při artikulaci je hrot jazyka vzdálen od dolních řezáků, hřbet jazyka je vyklenut dozadu.

Formanty dosahují hodnot F1 - 250 a F2 - 750.

Z didaktického pohledu je nutné nacvičovat u českého mluvčího větší labializaci rtů, než na kterou je zvyklý u české hlásky a to v návaznosti na hluboké konsonanty - [p], [f], [b], [v], [m] - *poux, fou, boue, vouloir, mouvoir*. Mercierová (1986:73) radí přiblížit koutky rtů pomocí prstů, aby zůstaly pružné, k vyšpulení rtů dochází automaticky.

## Didaktická doporučení

Ve cvičebnicích fonetiky je zaokrouhlená ústní zadní samohláska [u] nacvičována nejčastěji ve spojení s [y] – (*j'ai lu le journal*) ale také se zaokrouhleným vokálem [ø] – (*C'est peu ou c'est beaucoup?*) (Charliac, Motron, 1998:51,63). Ve cvičebnici *Phonétique progressive, Niveau débutant* je [u] umístěno taktéž do kontextu s vokálem [o] a polosouhláskou [w] – (*Toutes les choses. Pourquoi ce soir*) - (Charliac, 2003:77,79). Vokál [u] je pro nácvik korektní výslovnosti vkládán do kontextu obdobných kvalit, výše uvedené samohlásky jsou zaokrouhlené. Ve cvičebnici Abry, Chalaron (2010:44) je [u] uvedeno ve skupině zavřených vokálů [i] [y], z nichž první je vysoký a ostrý a druhý je taktéž vysoký, ale zaokrouhlený (*Ils ont réussi leur concours*).

Morfo-fonologický aspekt není tak bohatý jako u jiných fonémů. Můžeme citovat maskulina některých adjektiv (*mou - molle, fou - folle*).

Z pohledu fonologicko-fonemického má správná výslovnost výše citovaných tří hlásek značný distinktivní význam, odlišují totiž lexikální významy slov a jejich záměna je proto funkčně relevantní.

*dit - du - doux, [di], [dy], [du],*

*cire - sur - sourd [sir], [syr], [sur]*

*mari - marue - maroue [mari], [mary], [maru]*

Navíc je skupina těchto tří hlásek nejvíce frekventovaná v mluvené řeči, zaujímají asi 55 % vokalických pozic (Wioland, 2005:101).



Výslovnost samohlásek [i], [y], [u] je nutno zpočátku nacvičovat samostatně, nejprve používat facilitující kontexty a posléze je umístit do binomických či trinomických skupin, začít v pomalém rytmu a postupně jej zrychlovat. Není možné se však omezit pouze na vyslovování slov vytržených z kontextu, je nutné je do smysluplného kontextu zasadit, neoddělovat tak rovinu segmentální (výslovnost prvků) od roviny suprasegmentální (trénink výslovnosti celých výpovědních celků). Je samozřejmě potřeba zohlednit jazykovou úroveň žáků a vybírat texty podle tohoto kritéria.

- *Un livre sur la peinture est joli.*
- *La lecture de ce livre est difficile.*
- *Il a de la confiture sur la bouche.*
- *Le mûres sont mûres le long des murs et des bouches bouchent nos yeux.*
- *Je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue. (Charliac, Motron, 1998, 2003)*

M. Fenclová uvádí ve své knize *Stručná korektivní fonetika francouzštiny* (2010:51), která je určená pro vysokoškolské studenty tohoto jazyka, ukázku z knihy R. Queneau: *Exercices de style*:

„*Un jour de canicule sur un véhicule où je circule, gesticule un funambule au bulbe minuscule, à la mandibule en vigule et au capitule ridicule. Un somnambule l'accule et annule, l'autre articule „crapule“, mais dissimule ses scrupules, recule, capitule et va poser ailleurs son c...*“

### 2.2.1.1 Francouzské dvoutémbrové samohlásky E – EU – O – A

Témbr samohlásek /E, EU, O, A/ je determinován jejich distribucí v sylabické struktuře a vztahem ke grafickému zachycení. Tyto samohlásky mohou být zavřené či otevřené, záleží na jistých faktorech: na umístění ve slabice (iniciální, mediální a finální poloha) a umístění hlásek ve slově. Dle „*loi de position*“ či „*loi de distribution complémentaire*“ - *pozičního zákona* se ve slabice otevřené nachází hláska zavřená, ve slabice zavřené hláska otevřená. Tento jev je do určité míry ovlivněn fyziologickými možnostmi. Pokud se jedná o pozici hlásky ve slově, je důležité, zda jde o slabiku přízvučnou či nepřízvučnou. V nepřízvučné slabice mají hlásky jakési středové hodnoty, otevřenost či zavřenost není nijak markantní.

Rozhodují i další hlediska:

- *hlásky stojí v uzavřených slabikách, jsou tedy otevřené (merci- ...), a to i v odvozených slovech, kde hraje roli analogie (tête – entêtement)*
- *dochází k harmonizaci hlásky nepřízvučné hláskou přízvučnou (aide – aider)*
- *v nepřízvučné pozici může být témbur otevřený i zavřený*

Tradičně není francouzština hodnocena jako jazyk s vokalicou harmonií, přesto se tento jev objevuje. Fenomén vokalicé harmonie lze charakterizovat jako kvalitativní adaptaci na úrovni artikulace mezi dvěma samohláskami, z nichž dominantní je přízvučná hláska harmonizující hlásku předcházející nepřízvučnou. Efekt vokalicé harmonie se vztahuje na střední samohlásky, především na /E/ v otevřené nepřízvučné slabice, samohláska je asimilována samohláskou v přízvučné poslední slabice, tento postup je v rozporu s „*pozičním zákonem*“ např. *aimer* [eme] *aimable* [emabl] (Léon, M., Léon, P. 1997:63).

#### Česká samohláska [e],[ e:]

Grafické znázornění: *e, é*

*len, léto*

Je hláska středová přední nezaokrouhlená, při jejím vyslovování je přední část jazyka zdvižena proti přední části tvrdého patra, retní štěrba je úzká. Rozlišuje se pouze kvantita této hlásky.

Její formanty mají hodnotu v následujících rozmezích: F1 - 480-700, F2 - 1560-2100. (Palková, 1994)

### Francouzská samohláska E – [e], [ɛ]

Grafické znázornění: *e, è, é, ê, ei, ey, ai, âi, ay, aie, ais*

*clé, père, chanté, être, reine, seyant, chaise, chaîne, rayon, j'aie, je parlais*

Francouzské [e] – je přední zavřená napjatá nezaokrouhlená samohláska a [ɛ] je samohláska rovněž přední, spíše polootevřená.

Jazyk je při artikulaci [e] vyklenut nahoru, jeho hřbet se posouvá dozadu, špička jazyka se dotýká o zadní stěnu dolních řezáků. Ve srovnání s českou samohláskou [e] je francouzské [e] bližší výslovnosti českého [i].

Francouzské [ɛ] je více otevřené a napjatější než [e] české, hřbet jazyka se ještě více posouvá dozadu. Je nutno však vzít v úvahu současnou situaci a neustálou tendenci otevírat české [e], především v pražské výslovnosti, kde se již jeho artikulace blíží hlásce [a].

V přízvučném postavení a ve slabice KVK je vždy otevřené [ɛ] (*père, belle*). Ve slabice otevřené KV je [e] zavřené u substantiv, adjektiv a adverbii zakončených na - *er*, - *ers* (*boulangier*), ve slovesných koncovech (-*é*, -*ai*, -*er*, -*ez* – *j'ai parlé*). U slov zakončených na - *é*, - *ée* (*gré, vallée*). Otevřené [ɛ] se vyslovuje ve slovesných koncovech - *aie*, -*ais*, -*ait*, -*aies*, -*aient* (*je parlais*), a rovněž u slov zakončených na: -*ai*, -*aid*, -*aie*, -*ais*, -*ait*, -*aix*, -*ès*, -*et*, -*ect* (*progrès, respect, paix, succès, le lait, il met*)

Rozlišování [e] a [ɛ] v přízvučném postavení má funkční význam, a to především u slovesných koncovek (*j'ai chanté – je chantais*). Avšak tradiční rozlišování mezi slovesnými tvary času futura /*je parlerai*/, passé simple /*je parlai*/ vyslovováno [e] /, imparfait /*je parlais*/ a kondicionálu /*je parlerais*/ - artikulováno [ɛ] je realizováno stále méně a méně. (Abry, Chalaron, 2011:45) Rozlišovat výslovnost vokálu je však nutné u některých substantiv, v nichž má distinktivní roli (*grès – gré*).

V nepřízvučném postavení ve KVK je [ɛ] vždy otevřené a ve slabice KV záleží na koncovce: -é, -e+s, -e+sc, e+ zdvojená souhláska [e] uzavírá, u koncovek e+rr, ei, ey, ai, ay stojí [ɛ].

Ve standardní francouzštině nikdy v nepřízvučné pozici nestojí [e] v protikladu k [ɛ] kvůli rozlišení smyslu slov, proto často Francouzi váhají v použití [e] či [ɛ] – *terrible* – [teribl] - [terible] (Léon, 1982:51-52).

Jednotlivé formanty dosahují těchto hodnot: [e] - F1- 500, F2- 2300 Hz  
[ɛ] - F1- 700, F2- 1800 Hz.

Frekvence fonému [e] v psaném jazykovém projevu čítá 7,55%, v mluvené řeči se samohláska [e] objevuje v 6,5 %, foném [ɛ] je v psaném jazyce zastoupen 3,01% a v mluveném projevu 5,3 %. Jedná se o nejvíce frekventovaný francouzský vokál (Léon, 1982:52).

Didaktické hledisko u těchto hlásek není možné opomíjet. Český mluvčí hlásky příliš neodlišuje, neboť [e] nemá v českém jazyce přesný ekvivalent. Francouzské [e] se vyslovuje s lehkým úsměvem bez pohybu brady směrem dolů. Jeho výslovnost je blízká výslovnosti francouzského [i]. Proto S. Mercierová (1986:11) doporučuje nacvičovat tuto samohlásku, poté co student zvládne správně vyslovit ostré [i]. České [e] je méně napjaté a není tak ostré jako francouzské [e], [ɛ] je otevřené ne však natolik jako současná artikulační realizace českého vokálu. Proto je nutné zdůraznit právě tyto charakteristiky a trénovat percepci i produkci v opozici [ɛ] - [e] - (*mes - mais, les - lait, fée - fait*). Od binomických párů je posléze nutno přejít k četbě souvislých textů tyto samohlásky obsahující.

## Didaktická doporučení

V příručkách fonetiky je vokál [e] nacvičován společně s hláskou [i] – (*Il les dit.*) Dále je hláska [e] umístěna do kontextu s němým [ə] a otevřeným [ɛ] – (*Je démenage l'année prochaine. Apelle-les! Fais-le! Achète un gros poulet au marché.*) Ale také se nachází ve výpovědích s hláskou [a], která je v současné době již vyslovována spíše jako přední [a]. Na rozdíl od výslovnosti [e], jsou rty při artikulaci [a] jen mírně roztaženy a ústa otevřená. – (*Sous les pavés, la plage*), (Charliac, Motron, 1998: 30-35, 2003:62, Abry, Chalaron, 2011:43). Učebnice (Abry,

Chalaron, 2010:45-50) staví do opozice dvě samohlásky středové [e] a [ɛ] (*Tu voudrais parler à Zoé, non, je voudrais parler à Xavier, Boulangère cherche boulanger rencontré en mai au Congrès des boulangers de Vendée*).

K výuce výslovnosti studentů na vyšší jazykové úrovni je možno využít i poezii (Fenclová, 2010:56, Ch. Baudelaire: *Elévation*, *Les Fleurs du Mal*)

*Au-dessus des étangs, au-dessus des vallées,  
Des montagnes, des bois, des nuages, des mers,  
Par-delà le soleil, par-delà les éthers,  
Par-delà les confins des sphères étoilées,  
Mon esprit, tu te meus avec agilité, et comme un bon nageur qui se pâme  
dans l'onde,  
Tu sillonnes gaîment l'immensité profonde  
Avec une indicible et male volupté.*

Pro nacvičování vokálu můžeme také využít, morfo-fonologii hlásek odrážející se v procesu derivace, při které se hláska [ɛ] mění na [e] nebo naopak: *une assiette – une assiétée, fidèle – fidélité, université – universitaire*. Velice frekventovaná je tato změna v případě dvojic adjektiv označujících především profese: *étranger - étrangère, ouvrier – ouvrière, boulanger – boulangère, écolier-écolière, patissier – patissière*. Pokud jde o slovesné tvary, objevuje se [e] ve 2. osobách plurálu v přítentu a imperfektu. (*vous venez, vous venez*) Naopak [ɛ] je součástí sufixů imperfekta singuláru a 3. osoby plurálu (*je parlais, tu parlais, il parlait, ils parlaient*) a kondicionálu přítenta (*je parlerais*).

## Francouzská samohláska OE – [ø], [œ]

Grafické znázornění: *eu, eû, œ, œu*

*neuf, jeûne, œil, vœu*

Francouzské [ø] je přední zavřená zaokrouhlená samohláska nemající ekvivalent v českém vokálním systému. Špička jazyka se opírá o zadní stěnu horních řezáků, hřbet jazyka je zaoblenější než při [e], rty jsou výrazně labializované.

[œ] je samohláska zaokrouhlená otevřená, rovněž neexistující v českém systému, při jeho artikulaci je jazyk méně vyklenutý, rty jsou zaokrouhlené o něco méně než při [ø].

Vokál [œ] v přízvučném postavení ve slabice otevřené se vyslovuje jako [ø] - (*deux, ceux*), ve slabice zavřené záleží na koncové vyslovené souhlásce, před [k], [kt], [ʒ], [d], [tr], [t], [z] se vyslovuje [ø] (*danseuse, neutre*). Před [ʀ], [j], [l], [v], [vr], [pl] se vyslovuje [œ] (*peuple, heure, menteur*). Před [l], [n] a [gl] se vyskytuje opozice (*veule* - [vøl] – *veulent* - [vœl]).

Formanty těchto hlásek jsou pro [ø] - F1 - 375, F2 - 1600 Hz, pro [œ] - F1 - 550, F2 - 1400Hz.

Hlásky v nepřízvučném postavení se výrazně neodlišují, obě dvě zachovávají však labializaci. Ve slabice otevřené je zavřené [ø] - (*jeudi, leucémie*), ve slabice zavřené před [ʀ] se vysloví [œ] - (*Meursault*) a před [s] a [ʒ] se vysloví [ø] - (*Eustache*). V nepřízvučné pozici nikdy tyto dvě samohlásky nemohou odlišovat významy slov, a výslovnost tudíž v mnoha slovech kolísá (*Europe*).

Z pohledu didaktického se musíme zaměřit především na labializaci těchto hlásek. Dle Mercierové (1986:85) často studenti vyšpulí rty, ale nechají poklesnout bradu, tento pohyb způsobí nesprávnou artikulaci vokálu [ø]. Samohlásku je možné trénovat společně s vokálem [y], neboť místa jejich artikulace jsou velice blízká. Vokál [ø] můžeme nacvičovat v otevřené přízvučné slabice: například v adjektivech mužského rodu s koncovkou – *eux* ( *paresseux, vaniteux, brumeux, mystérieux, silencieux*), rovněž ve tvarech ženského rodu těchto adjektiv ( *paresseuse, vaniteuse* ).

Samohláska [œ] se objevuje v přízvučné zavřené slabice u substantiv zakončených na – eur (*chomeur, moqueur, couleur*).

## Didaktická doporučení

Cvičebnice *Phonétique progressive, niveau débutant* (2003:50,66) a také *Phonétique progressive, tous niveaux* (1998:54,58) staví hlásku [œ] do kontextu s hláskou [y] – (*Il est ridicule ce monsieur. Il pleut sur l'ardoise.*), a taktéž s hláskou [O] – (*Deux beaux bols à fleurs. Cueillez dès aujourd'hui les roses de la vie. Il n'est pire eau que l'eau qui dort.*) (Abry, Chalaron, 2011: 66). Cvičebnice autorek Abry a Chalaron (2010: úrovně A1-A2 nacvičuje [ø] a [œ] společně, do jiných skupin vokálů zařazovány nejsou. Oba vokály jsou zaokrouhlené, avšak ústa při vyslovování [ø] jsou více zavřená (*Il ont peur de ces deux professeurs*).

M. Fenclová (2010:62) opět mimo jiné čerpá z poezie:

*Il pleure dans mon cœur.*

*Comme il pleut sur la ville.* (P. Verlaine)

*Vienne la nuit sonne l'heure.*

*Les jours s'en vont je demeure.* (G. Apollinaire)

Trénink výslovnosti může být taktéž podpořen využitím morfo-fonologických charakteristik hlásek. V konjugaci sloves se jedná o sloveso vouloir (*je veux [ø] – ils veulent [œ]*), u substantiv a adjektiv ve tvarech maskulina a feminina (*chanteur - chanteuse, nageur - nageuse, voleur - voleuse, vieille - vieux, celles - ceux - soeur*).

## Česká samohláska [O]

Grafické znázornění: *o, ó*

kolo, gól

Při artikulaci této samohlásky se střední část hřbetu jazyka zvedá k zadní části tvrdého patra. Rty jsou zaokrouhleny. V češtině se v domácích slovech neutrálních

vyskytuje pouze krátké [o], dlouhé [o:] je jen ve slovech cizího původu (*gól*), ale již i u slov (*pórek, pól*), která v češtině zdomácněla. Jedná se o středový zadní zaokrouhlený vokál, není tak napjatě vyslovován jako francouzské [O] a dá se charakterizovat spíše jako otevřený. [o:] je více zavřené a labializované než [o].

Jeho formanty jsou prezentovány hodnotami F1 - 500-700 Hz, F2 - 850-1200 Hz (Palková, 1994).

### **Francouzská samohláska O –[o], [ɔ],**

Grafické znázornění: *o, ô, au, eau, um, aô, os*

*mot, tantôt, faux, beau, maximum, Saône, os*

Francouzské [o] je zadní zaokrouhlená zavřená samohláska, hrot jazyka je oddálen od spodních dásní, jazyk se posouvá dozadu, jeho zadní část je výrazně vyklenuta.

[ɔ] je zadní zaokrouhlená otevřená samohláska, zadní část jazyka je vyklenuta, ale není tak blízko u zadní části patra jako u [o]. Na rozdíl od českého [o] jsou tyto vokály opět více napjaté.

V přízvučném postavení v otevřené slabice je vyslovováno [o], ať je graficky označováno jakkoli - (*mot, beau*). Ve slabice zavřené v přízvučném postavení se vyslovuje převážně jako [ɔ] - (*l'école, la note*), záleží na následující vyslovené souhlásce - před [r, g, n] je téměř vždy [ɔ] (*encore, alors, robe*). Výjimkou jsou slova končící na vyslovené [z] (*rose, chose, dose*), zde je vyslovováno [o]. I v zavřené slabice se grafémy au, ô, aô vyslovují zavřeně a prodlouženě (*haute*), na rozdíl od grafému o, který se vyslovuje otevřeně (*gauffre - coffre, aube - robe, paume - pomme, rauque - roc*).

Také v nepřízvučných slabikách o výslovnosti rozhoduje grafický znak. Grafický znak o se vyslovuje jako [ɔ]. Grafické spojení - *au, eau, ô* se vyslovuje jako [o] zavřeně - (*aussi, automne, beauté*).



Hodnoty jednotlivých formantů jsou [ɔ] - F1 - 550, F2 - 950 Hz, [o] - F1 - 375, F2 - 750 Hz.<sup>8</sup>

Z pohledu fonemického nás zajímá jen přízvučná zavřená slabika, zde hraje opozice hláska otevřená-zavřená funkční roli (*paume* [ ,po:m] - *pomme* [pɔm], *rauque* [ro:k] - *roc* [rɔk]).

Co se týče didaktického přístupu je potřeba u žáků nejprve natrénovat citlivost k odlišení obou hlásek na rovině percepce a posléze i produkce. Český mluvčí je zvyklý na neutrální artikulaci, proto je opět žádoucí zdůraznit zaokrouhlenost hlásky a umístit ji do odpovídajících zjednodušujících kontextů, do finálních přízvučných a spíše otevřených slabik.

Dle S. Mercierové (1986:64-71) je nutné při artikulaci [o] zavřít ústa a velmi zaokrouhlit rty, dostatečně zasunout jazyk dozadu, brada nesmí klesat, musí být dostatečně zdvižena, nesmí se hýbat, stejně tak jako jazyk. Je rovněž možné nechat vyslovovat studenta vokál [u] a přejít postupně k samohlásce [o]. Otevřené [ɔ] má naprosto odlišné výslovnostní znaky - otevřená ústa a rty jen lehce zaokrouhlené, proto je pro českého mluvčího podstatně snadnější. Mercierová radí střídat témby pro upevnění výslovnosti obou typů [O].

## Didaktická doporučení

Podobně je nácvik představen ve cvičebnicích fonetiky, [O] je nejčastěji kladeno do kontextu s [u] – *Quelle grosse mouche*, také s vokálem [OE] – *deux bateaux, un coeur d'or* (Charliac, Motron, 2003:76,66). Samozřejmě je nutné trénovat otevřené [ɔ] a zavřené [o] ve stejném kontextu - (*On a tout dit du rossignol et de la rose*). Zavřené [o] má artikulační rysy podobné s vokálem [ø] - zaokrouhlená a zavřená ústa – (*Un tient vaut mieux que deux tu l'auras.*), (Charliac, Motron, 1998:36,58). Cvičebnice Abry a Chalaron *Les 500 exercices de Phonétique A1-A2* (2010:57-62) nacvičuje [o] a [ɔ] nejprve v krátkých dvouslovných výpovědích a potom obě hlásky zařazuje do delších kontextů – (*une faute horrible, une chose atroce, Elle porte des costumes d'homme, des colliers bariolés et des*

---

<sup>8</sup> Hodnoty formantů francouzských hlásek – P. Léon (2009), hodnoty formantů českých hlásek – Z. Palková, (1994)

*chapeaux originaux*). V této cvičebnici je jedna kapitola věnována středovým vokálům [E], [OE] a [O] – (*un petit déjeuner copieux, du café léger, très peu sucré*) – (Abry, Chalaron, 2010: 63-68).

Při nácviu výslovnosti můžeme využít morfo-fonologického aspektu a zaměřit se na adjektiva typu (*palot, sot, rigolo, vieillot*) či substantiva zakončená na -*eau, aux* – (*bâteau, gâteau, tableau, journaux*)

### **Česká samohláska [a][a:]**

Grafické znázornění: a, á

*adresa, káva*

Artikulace hlásky [A] se v porovnávaných jazycích příliš neliší. Jazyk je při artikulaci plochý, čelistní úhel zřetelně rozevřený, retní štěrbina výrazně otevřená, měkké patro je zdviženo.

V češtině je [A] nízká střední samohláska, jejíž formanty dosahují hodnoty (F1 - 700-1100, F2 - 1100-1500 Hz) a jsou poměrně blízké. Dlouhé [a]: má sklon k větší otevřenosti. (Palková, 1994:174)

### **Francouzská samohláska [a] [ɑ]**

Grafické znázornění: *a, â, e, oi, oî, oy, oê.*

*chat, mâ, là, femme, trois, croître, doyen, poêle*

Ve francouzštině je [a] nízká přední ústní samohláska nejvíce otevřená, dochází k maximální vzdálenosti jazyka od patra., jazyk je skoro plochý, jeho špička se opírá o rozhraní dásní a spodních řezáků. U této samohlásky je možné konstatovat největší otevřenost.

Formanty dosahují hodnot (F1-1000, F2 -1400 Hz).

Vokál [ɑ] je nízká zadní samohláska, špička jazyka je posunuta jemně dozadu a zadní část hřbetu jazyka nepatrně vyklenuta. Rty jsou málo zaokrouhleny.

Formanty dosahují hodnot (F1 -700, F2 -1150 Hz).

V pečlivé výslovnosti má francouzština dvojí samohlásku A: přední [a] např./fac/, které je podstatně častější, a zadní [ɑ] např. *raser*, které se dnes vyskytuje asi ve 130 až 150 slovech a je spojeno s délkou, pokud je slovo zakončeno vyslovenou souhláskou. Podle P. Léona se ve „*français standard*“, vyslovuje v 95% [a] přední. (Léon, 1996:61) Výslovnost zadního [ɑ] je mladšími generacemi pocíťována jako příznak snobství nebo jako rys lidové výslovnosti pařížských předměstí, kde se ve vyhrčené variantě blíží samohlásce [o]. Jako zadní se hláska [ɑ] vyslovuje, píše-li se jako [â] - *pâte*, nebo ve slabice otevřené u slov zakončených v písmu na - *as* (*bas, tas, gras*) ve slabice zavřené před koncovým vysloveným ([z] - *base, vase*) a konsonantickou skupinou (*vr* - *havre, cadavre*). Podle Wiolanda není zadní [ɑ] v současné době pro jazykovou komunikaci nutné. Například ve fonetickém slově (mot phonétique) „*Pourquoi pas*“ se vyslovuje /--pa/. Stejně jako ve větě „*ça va*“. /-va/ (Wioland 2005:44)

## Didaktická doporučení

V současné standardní francouzštině se již zadní [ɑ] nevyslovuje, a tak není nutné studenty tímto segmentem příliš zatěžovat, neboť přední [a] se příliš od českého vokálu [a] neliší. Je nutno však poznamenat, že přední [a] je součástí výslovnosti pravopisných dvojhlásek – *oi, oî, oy. (la loi, trois)* Cvičebnice fonetiky autorek Abry a Chalaron (2010:30-35) staví do opozice právě přední samohlásku [a] a její kombinaci s polosouhláskou [w] - *ça va Clara? ça ira, tu crois? Le roi boit.*

Morfo-fonologické užití této samohlásky se naskýtá například u slovesných konjugací u slovesných časů *passé simple* a *futur simple* (*il écoute, il écouterá*) a v různých typech transformací (*rigoler – rigolade, accepter – acceptable*) či u samostatných zájmen ukazovacích - (*celui-ci - celui-là, voici - voilà*).

### 2.2.1.2 Francouzské nosové vokály

Nazálně vyslovované samohlásky se od ústních liší tím, že při jejich artikulaci výdechový vzduchový proud prochází nejen dutinou ústní, ale i dutinou nosní. Nesmí být slyšet příměs žádného konsonantického prvku (N, M), jedná se vždy o skutečný vokál.

Grafémy mají nosovou výslovnost, jestliže je samohláska či skupina samohlásek následována fonémy [N] nebo [M].

U nosových samohlásek je možné registrovat kvantitu, která ovšem nemá žádnou distinktivní schopnost. Nosovky v otevřených koncových slabikách jsou krátké, např. ve slově *grand* [grã], v přízvučných zavřených slabikách jsou naopak poměrně dlouhé, např. ve slovech *grande* [grã:d], *chante* [chã:t], *le compte* [kõ:t].

Nosovky se vyslovují ve skupinách V+N/M (*vin, parfum*) nebo V+N+K (*vingt*), nebo V+M+ P/B (*pompe, jambe*).

Z hlediska akustického mají dle Delattra (1965:92-109) nosové samohlásky jeden vysoký formant, který se svou hodnotou přibližuje formantům odpovídajících hlásek ústních a dva nízké formanty stejných hodnot pro všechny čtyři nosové vokály, které způsobují nasální tón (F1 - 250, F2 - 600, F3 ě - 1750, ě - 1350, ă - 950, ă - 750 Hz).

#### Samohláska [ě]

Grafické znázornění: *im, in, ĩn, ym, yn, aim, ain, eim, ein, en, ien, yen, oin,ient*

*timbre, vin, qu'il vĳnt, thym, syncope, faim, main, Reims, pein, examen, mien, moyen, soĳn, il vĳent*

[ě] je přední nosová nezaokrouhlená samohláska blízká, co se týče artikulace, otevřenému [ɛ], je však více napjatá a má nazální aspekt. Hřbet jazyka je umístěn níže, měkké patro spuštěno.

Grafémy en se vyslovují většinou [ã], výjimkou jsou slova, u nichž se nacházejí tyto grafémy na jejich konci (*examen*), nebo jsou umístěny v cizích slovech (*pentagone*)

Z fonemicko-fonologického hlediska je velmi důležitá alternace [ɛ̃-en] například pro rozlišení maskulin a feminin u substantiv, adjektiv a zájmen (*vain-vaine, mien-mienne, chien-chienne*) a u sloves *tenir* a *venir* (*vient-viennent*). [ɛ̃] někdy alternuje také s [in] (*voisin-voisine*).

Didaktický pohled při nácvičování výslovnosti této samohlásky se zaměřuje nejprve na vnímavost vůči tomuto vokálu a posléze na percepci a samotnou artikulaci, pro českého mluvčího poměrně složitou, neboť ve fonologickém systému češtiny se nosovky neobjevují. Českému mluvčímu dělá největší problém při percepci rozdíl mezi nosovkami [ɛ̃] a [ã] a následně jejich odlišení při artikulaci. Možné výslovnostní nedostatky při produkci [ɛ̃] vyplývají z faktu, že mluvčí příliš hlásku nazalizuje, či vysloví nazální konsonant, jež po vokálu následuje, nebo zvedne bradu příliš brzy a hřbet jazyka přiblíží k patru (Mercierová, 1986:87).

Při výuce výslovnosti [ɛ̃] je potřebné soustředit pozornost na rozevření rtů i zubů. Učitel by měl použít různé typy diskriminačních cvičení na tyto dva nosové vokály (*sain – cent, frein – franc, vin – vent, enfin – enfant*). Zde souhlasíme s M. Fenclovou (2003:96), která doporučuje při nacvičování nosovek zapojení mimojazykových somatických prostředků dle Kaneman-Pougatch a Pedoya Guimbretiére, jež asociují některé samohlásky s určitou částí těla. Nacvičování nosovky [ɛ̃] a [ã] lze podpořit pohybem paží, které se při vyslovení [ɛ̃] rozpaží, při vyslovení [ã] upaží a nosovku [ɔ̃] naznačíme, jako kdybychom před sebou drželi míč.

## Didaktická doporučení

Cvičebnice fonetiky navrhnou trénovat výslovnost [ɛ̃] v opozici k hlásce ústní [ɛ] – (*Un rien me fait chanter.*) Rty jsou u obou hlásek protažené (Charliac, Motron, 1998: 84). Stejně tak autorky Abry a Chalaron (2010:77-82) staví proti sobě nosovou a ústní hlásku – (*Il l'a vu arriver de loin, une silhouette sur le chemin*). A posléze je samozřejmě zařazena do kontextu s dalšími nazálami, nejprve s [ã] – (*C'était impressionnant!*) a později i s [ɔ̃] – (*A vaincre sans péril, on triomphe sans gloire.*) – (Charliac, Motron, 1998:100,109). (*C'est printemps, c'est dimanche, dans son*

*jardin. C'est en forgeant qu'on devient forgeron.*) - (Abry, Chalaron, 2010: 94-100, 2011:75).

Co se týče morfo-fonologie, objevuje se nazála ve tvarech maskulin adjektiv (*latin, moyen, sain, canadien, brésilien, certain, importun*) a v privativních prefixech – in, im (*impossible, invisible, imbuvable, incorrect, incomplet*). Z didaktického hlediska se ukazuje jako velmi užitečné zvláštní procvičování rozdílu mezi slovy zakončenými nosovým vokálem a slovy zakončenými ústním vokálem následovaným jasně vysloveným nosovým konsonantem, jako ve dvojicích adjektiv *américain – américaine, napoléonien – napoléonienne...*

### **Samohláska [ã]**

Grafické znázornění: *en, em+p/b, an, am+p/b, aen, aon, ean, ient*

*vent, membre, sans, chambre, Caen, paon, Jean, client*

Jedná se o velmi otevřenou zadní nosovou samohlásku. Hřbet jazyka je plochý a průchod do dutiny nosní je úplně otevřen.

Fonemický aspekt je, jak již bylo řečeno výše, v případě nosovek [ẽ], [ã] zásadní, jejich protiklad slouží k odlišení významu četných slov (*saint - cent, parrain - parent*), nosovka alternuje s hláskou ústní u maskulin a feminin u některých substantiv [ã] - [an] (*Jean- Jeanne*) a u sloves pro odlišení třetí osoby singuláru a plurálu (*prend- prennent*).

Tyto výslovnostní protiklady činí velké obtíže českým mluvčím na úrovni produkce, ale také prvotně již na úrovni percepce. Artikulačně lze odlišit obě dvě nazály především tím, že si uvědomíme, kde je umístěn při jejich výslovnosti jazyk, nosovka [ẽ] vyžaduje posunutí jazyka dopředu a nosová samohláska [ã] naopak dozadu (Mercierová, 1986:72).

Didaktické uchopení správné percepce a artikulace tohoto vokálu je buď v diskriminačních a artikulačních cvičeních založených na binomických opozičních párech s dvěma nosovkami, nejlépe [ã] - [ẽ] - [*cent – cinq*], kde se koncentrujeme na výšku tónu nazály [ẽ] a nízký tón [ã], nebo v opozici hlásky ústní [a] a nosové [ã] -

[*bas – banc*]. Od kratších celků postupujeme k delším a posléze k textům bohatým na nosovky.

## Didaktická doporučení

Ve cvičebnicích fonetiky najdeme tuto nazálu umístěnou do kontextu s ústním předním [a] – *Je suis en avance - je suis en panne*. Obě dvě nazály mají stejný artikulační rys, je jím značná otevřenost úst, avšak při nosové hlásce jsou ústa zaokrouhlena. (*Il y a des amants qui parlent, il y a des amants qui dansent*). (Charliac, Motron, 1998:89, Abry, Chalaron, 2010:86). Jak již bylo uvedeno výše, bývá tato nosová samohláska v kontextu s nosovkou [ɛ̃] – (*Qu'importe le temps.*) Tyto dvě nazály se artikulačně velmi odlišují. (Charliac, Motron, 1998:100). Fonetika (Abry, Chalaron, 2010:94-100, 2011: 79-87) staví hlásku do opozice k ústní samohlásce [a] a také stejně jako výše citované cvičebnice do kontextu ostatních nosových vokálů.

M. Fenclová (2010:68-73) uvádí ve své cvičebnici nejprve cvičení pouze na konkrétní nosovku (*Il est peintre, il vit à Reims, elle l'attend tout le temps, nous écoutons le violon, Hubert passe tous les lundis à Dunkerque*). V další fázi nacvičování klade do opozice hlásku nosovou a ústní a nakonec studenti rozlišují všechny nosové samohlásky:

*Le capitaine Jonathan,*

*Etant âgé de 18 ans*

*Capture un jour un pélican. (Fenclová, 2010:71).*

Z úhlu pohledu morfo-fonologie se nazála [ã] objevuje ve tvarech participia prézentu a ve tvarech gerundia (*parlant, en participant*), ve tvarech maskulin adjektiv (*gitan*) a v různých transformacích (*intéresser – intéressant, élégant - élégamment*).

## Samohláska [ɔ̃]

Grafické znázornění: *on, om+p/b, un, um*

*mon, ombre, punch, lumbago*

Je zadní zaokrouhlená dosti zavřená nosová samohláska s výraznou labializací, hřbet jazyka je vyklenut, průchod do nosní dutiny otevřen.

Z fonologického pohledu je opět [ɔ̃] alternováno s [on] v tvarech feminin (*bon - bonne*) a u dalších slov (*savon - savonne*).

Nosový vokál [ɔ̃] je pro českého mluvčího po stránce percepční a artikulační nejsnazší ze všech nazálních samohlásek, při diskriminaci nedochází k chybám, zřejmě kvůli poměrně výrazným charakteristikám (zavřenost, labializace) této hlásky. Při jeho vyslovení nesmí dojít ke snížení brady, jazyk se nachází vzadu (Mercier, 1986:94).

## Didaktická doporučení

Stejně jako předchozí nazální samohlásky je i [ɔ̃] nacvičováno s ústní hláskou [o], u obou hlásek jsou shodné artikulační techniky (zaokrouhlená, skoro zavřená ústa) – (*J'ai vu ton hôtel.*) V kontextu s nazálou [ã], neboť obě dvě hlásky mají shodný rys, velmi vysokou napjatost – (*C'est long d'attendre.*) Samozřejmě je nutné trénovat tuto nosovou samohlásku s ostatními nazálami – (*Ils sont en sens interdit. C'est le nom de mon chien, un grand chien.*) (Charliac, Motron, 1998:93,111, Charliac, Motron, 2003:96, Abry, Chalaron, 2010:98).

Didakticky procvičujeme výslovnost [ɔ̃] v opozici dalších nazál (*saint - sans - son*) či v opozici s hláskou ústní (*champion - championne*). Při nácviku výslovnosti nazálních vokálů u pokročilých studentů zapojujeme poezii (Fenclová, 2010:72)

*Viens-tu du ciel profond ou sors-tu de l'abîme,*

*O Beauté? Ton regard infernal et divin,*

*Verse confusément le bienfait et le crime,*

*Et l'on peut pour cela te comparer au vin.*



Morfo-fonologické aspekty se promítají zejména do časování sloves v 1. osobě plurálu prézenta, imperfekta, futura, kondicionálu (*nous chantons, nous chantions, nous chanterons, nous chanterions*) a ve 3. os. plurálu futura simple (*ils prendront*) a stejně jako u všech vokálů v různých transformacích ( *admissible - admission, attentif - attention*).

Všechny tři nazály mohou vytvářet významové protiklady (*pain – pend - pont, vin – vent - vont, main - ment - mon*). Funkční hledisko těchto opozic je vysoce nosné.

### **Samohláska [œ]**

Grafické znázornění: *un, um, eun*

*brun, parfum, à jeun*

Tato přední nosová samohláska bývá často nahrazována vokálem [ɛ̃]. Objevuje se v malém množství slov (*lundi, brun, chacun*) a je akusticky velmi těžko identifikovatelná, a proto také v důsledku jazykové ekonomie ze současné výslovnosti už postupně mizí. Tento trend se také odráží i v mnoha současných cvičebnicích, které nosovku [œ] opomíjejí.

Pokud bychom přesto chtěli nosovku nacvičovat, S. Mercier (1976:92) radí začít s výslovností nosovky [ɛ̃] – (*vingt, plein*), ale na rozdíl od této nosovky je nutné zaokrouhlit a vyšpulit rty, jazyk je rovněž vpředu.

### **Didaktická doporučení**

V některých cvičebnicích fonetiky bývá tato nosovka v opozici k samohlásce ústní [y] – *un – une – (Chacun sa chacune, L'une et l'un font deux.)* - (Charliac, Motron, 1998:96). V knize stejných autorek o několik let později (Charliac, Motron, 2003:55), je již nazála [œ] plně nahrazena nosovkou [ɛ̃] – (*Un garçon mange un pain.*) V knize *Les 500 exercices de phonétique* (Abry, Chalaron, 2010) tato nazála rovněž uváděna není.

### 2.2.1.3 Polosouhlásky

Francouzština čítá tři polosamohlásky: *[j]*, *[y]*, *[w]*

*hier, puissant, voiture*

Tyto hlásky představují přechod mezi samohláskami a souhláskami.

Jejich ténbr a artiklace téměř odpovídá samohláskám. Ale na rozdíl od samohlásek netvoří slabiku: *boite* *[bwat]* ne *[bu-at]*, tj. neobsahují sylabické jádro (z pedagogicko-didaktického hlediska, jak poznamenává Fr. Wioland, je výhodnější je považovat za souhlásky), (Léon, 2009:70).

Podobnost polosouhlásek se samohláskami je dána tím, že je lze chápat jako poziční varianty primárně samohláskových fonémů *[i, u, y]*. (Wioland, 2009:48) Samohlásky *[i, u, y]* nabývají polosamohláskové podoby, pokud za nimi stojí další samohláska.

Dle Dubědy (2003/2004:167) je výslovnost samohlásek a od nich odvozených polosamohlásek z hlediska artikulačního podobná, ne však shodná. Jsou více zavřené než samohlásky, mají stejnou lingvální artikulaci jako tyto orální vokály, ale *[j]* je více zavřená a *[y]* více labializovaná polokonsonanta, *[w]* je rovněž více labializovaná hláska než *[u]* a také více zavřená. Hlavní rozdíl mezi polosamohláskami a samohláskami je však v percepční rovině. Přízvuchnost jedné slabiky je možná jen ve srovnání se slabikou sousedící. Vzhledem k tomu, že polosamohlásky jsou odvozeny od tří nejzavřenějších nejméně zvučných samohlásek, a navíc se vyslovují rychleji, je samozřejmě slabika po nich následující více sonorní. Pokud stojí na začátku slov, nevyvolávají elizi ani liaison (*la hierarchie, les huées*). Na rozdíl od samohlásek, které tvoří slabičné jádro, váží se polokonsonanty k následující samohlásce (*plu-sieurs*).

## Polosouhláska [j]

Grafické znázornění: *i+V, y+V*

*bien, yacht*

Co se týče vyslovování, je špička jazyka dole, hřbet jazyka je vyklenut k hornímu patru. Artikulačně se blíží výslovnosti vysokého předního [i]. Výslovnost je možné nacvičovat rychlým opakováním samohlásek *ié, ié*, tak dlouho dokud nevytvoří jednu slabiku (Mercierová, 1986:103).

Pouze tato polosouhláska má fonetický protějšek v češtině (konsonant [j]). Málokdy se objeví na začátku a konci slov (*hier – [je:R]*). Většinou stojí po jedné vyslovené souhlásce před samohláskou (*le pied – [pje]*).

V přímé opozici stojí [i] a [j], jestliže se nacházejí na konci slov (*abbaye-abeille*), a jen v této pozici významy slov rozlišují. V této opozici je možné hlásku nacvičovat (*qui – quille, gentil – gentille, fît – fille*) jak na percepční, tak artikulační rovině.

Dle Mercierové (1976:103) musí student správně zvládat výslovnost [i] a [e] a naučit se tyto hlásky vyslovit v jedné slabice. Studentovi se podaří polosouhlásku vyslovit rychlým opakováním výše uvedených ostrých a zavřených vokálů, promění tak vokál [i] na [j].

## Didaktická doporučení

*Phonétique progressive* (1998:184) rovněž odkazuje při vyslovování [j] na velmi krátkou samohlásku [i] – (*Les soleils mouillés, De ces ciels brouillés.*) V dalších učebnicích je polosouhláska [j] uvedena společně s dalšími polosouhláskami [y], [w] – (*Camille! Oui, toi! Viens tout de suite!*) - (Charliac, Motron, 2003:116). Ve cvičebnici úrovně B1-B2 (Abry, Chalaron, 2011:29-42) jsou polosouhlásky procvičovány společně s jejich hláskami výchozími [i, y, u] – (*Celui qui ne brille pas le jour brille la nuit.*)

## Polosouhláska[ɥ]

Grafické znázornění: *u*+ *V*

*ruelle, bruit*

Tato hláska se blíží výslovnosti předního labializovaného [y], špička jazyka se opírá o dolní řezáky a jazyk je posunut velmi dopředu (Mercier 1986:83). Je však kratší a „sklouzává“ (glissement) k následující samohlásce. Tato hláska se nikdy neobjeví na konci slov a velmi zřídka je na jejich začátku (*huit* - [ɥit])

Polosamoháska [ɥ] stojí v opozici k [j] ve slovech (*suer* - *scier*).

Většinou ji nacházíme po souhlásce před jinou samohláskou než [i] – *saluer, ponctuel, ruelle, nuage*. Nebo po libovolném počtu souhlásek ve skupině - konsonant + R/L+ ui – *fluide, instruit, les ruines*.

Ve fonetické příručce S. Mercierové (1976:83) je uvedeno, že student by měl rychle, leč velice přesně za sebou opakovat samohlásky [y, i] tak, aby je vyslovil v jediné slabice.

## Didaktická doporučení

Ve vybraných cvičebnicích fonetiky, je polosouhláska [ɥ] vyslovována společně s [w] – (*Monsieur Miroir est mort hier soir. Il fait nuit noire à Paris.*) (Charliac, Motron, 1998: 180). Je rovněž umístěna v kontextu se samohláskou [y] – (*Il est turc sa femme est suisse.*) - (Charliac, Motron, 2003:52). Jak již bylo uvedeno výše, je polosouhláska [ɥ] postavena do kontextu ostatních polosouhlásek a jejich výchozích vokálů (Abry, Chalaron, 2011:29-42) – (*La situation a évolué, la négociation a échoué, la Russie a déjoué un attentat.*)

M. Fenclová (2010:83) zdůrazňuje vhodnost usouvztažnění nácviku polosouhlásek s ohledem na slabičný rytmus v kontextu, např.: *La cuisine chinoise est très populaire. [la/kyi/zin/fi/nwa/ze/trɛ/po/pu/lɛ:ʀ].*

## Polosouhláska[w]

Grafické znázornění: **ou+V, oi, oin, oy**

*louer, voiture, loin, voyager*

Nikdy se nenachází na konci slov a málokdy na začátku (*oui* - [wi]). Výslovnostně se blíží zadnímu vysokému labializovanému [u]. Trénování výslovnosti je možné založit na rychle vyslovené hlásce [u], za níž bezprostředně následuje samohláska [a]. Student může nacvičit výslovnost této polosouhlásky rychlým střídáním vokálů [u, a] (Mercier, 1976:75)

Didakticky lze tento jev zpracovat nejen v diskriminačně percepčních cvičeních ale také v artikulačních cvičeních, v nichž budou polokonsonanty stát v opozici k výchozím samohláskám (*oublier* - *marier*, *affluent* - *tuant*, *trouer* - *joueur*), nebo ve vzájemných opozicích (*juin* - *joint*, *lieur* - *lueur* - *loueur*). Rovněž je možné se zaměřit na skutečnost, že nemohou vytvořit slabiku a v kratších i delších výpovědních celcích nechat žáky určovat počty slabik.

## Didaktická doporučení

V učebnicích fonetiky je postavena tato polosouhláska do opozice s [y], jak již bylo uvedeno výše, neboť obě dvě mají shodné artikulační rysy – velmi zaokrouhlená a zavřená ústa. – (*Je dois lui parler. On doit croire Paul.*) - (Charliac, Motron, 1998:181) a také je polosouhláska [w] konfrontována se svou výchozí hláskou [u] – (*Nous voilà, oui!*) - (Charliac, Motron, 2003:78)

Polokonsonanty [j], [y], [w] nemají fonologickou hodnotu, vždy je možné je nahradit samohláskou, od které jsou odvozeny. Jak již bylo řečeno výše, jsou jejich distribučními variantami. V případě substantiva (*pays*) a slovesného tvaru (*paye*) se nejedná o skutečné minimální páry, protože počet slabik se neshoduje. Z pohledu fonemického je potřeba správně rozeznávat a vyslovovat polosouhlásky [w], [y] a [j], uvědomit si jejich akustické a artikulační rozdíly, jejichž základem jsou témbry [u], [y] a [i].

např. ve slovech: *roué* [rwe] - *ruer* [rye] - *riez* [rje].

#### 2.2.1.4 E-muet, e-caduc, schwa, e-instable

Jedná se o přední zaokrouhlenou ústní samohlásku. Je to hláska v mnoha ohledech problematická. Pohled odborníků na tento specifický foném není jednotný a názvosloví se jeví neustálené. Terminologická variabilita je důsledkem odlišných přístupů k funkci, k popisu realizace či vztahu foném - grafém. Označení *e-muet*, *e-caduc* vypovídají o tom, že hláska nemusí být vůbec vyslovena, názvy *e-instable* a *e-intermittant* vyjadřují nestálost této hlásky, pojem *e-atone* dokladuje jeho umístění převážně v nepřízvučné pozici. *E-épenthétique* nebo *e-d'appui* má název odvozený od jeho použití v příliš přetížených konsonantických skupinách, kde zjednodušuje artikulaci, *e-d'hésitation ou prépausal* se objevuje ve studiích zabývajících se váháním a pauzami. V novějších studiích se můžeme setkat s názvem *schwa*. Realizace této hlásky je stylovým prvkem. Závisí na výslovnostním stylu, tím zasahuje do rytmického členění promluvy.

Co se týče akustiky je *schwa* (*e-muet*) vokál přední zaokrouhlený. Dle Léona (2009:116), pokud se nachází před samohláskou, má [ø] hodnoty formantů následující: F1 – 375 Hz, F2 – 1600 Hz a [œ] F1 – 550 Hz, F2 – 1400 Hz.

Foném [ə] odpovídá ve francouzském pravopisu písmenu „e“. Výjimkou je označení [on] - (*monsieur*), nebo [ai] (*faisan*) a některé tvary slovesa *faire* (*nous faisons*).

#### **Výslovnost [ə] se řídí třemi faktory:**

- *kolik souhlásek předchází*
- *kolik slabik po sobě jej obsahuje*
- *je-li na začátku, uprostřed nebo na konci rytmické skupiny*

#### **E-muet na začátku rytmické skupiny**

Jeho vyslovení je povinné, pokud má distinktivní funkci u jednotlivých slov (*dehors* - *dors*), v opozici, kde má fonologickou funkci: singulár/plurál: *le livre* - *les livres*, u slovesných časů: *je dis* - *j'ai dit*. A také se vyslovuje, předchází-li mu dvě

souhlásky: *Prenez-ça!* Vyslovení *e-muet* je fakultativní, předchází-li jedna souhláska (*je, de*). Etymologie ovlivňuje vyslovení *e-muet* ve slovech, v nichž figuruje *H* aspiré: *le Hollandais*.

### **E-muet uvnitř rytmičké skupiny**

Vyslovení *e-muet* je povinné, pokud následuje souhláska a polokonsonantické [j]: *atelier, de ce lieu*. Pokud *e-muet* předchází dvě souhlásky, uplatňuje se Gramontův (Léon, 2007:213) „zákon tří souhlásek“ (*La loi de trois consonnes*). Pro Gramonta byl zásadní faktor složitosti či jednoduchosti artikulace. Mluvená francouzština se vyhýbá kumulaci souhlásek, po vypuštění „e“ by se neměly tři souhlásky objevit vedle sebe (v hovorové francouzštině však dochází ke kolísání, záleží ne složení souhláskových skupin). Delattre (1951:341-351) bere v úvahu aperturu souhlásek, konsonantické okolí a jejich artikulaci, které zjednodušují vypuštění *e-muet*, tento jev vysvětluje následujícím způsobem: *e-caduc* se vyslovuje, předchází-li dva konsonanty, které jsou slabičně spojeny (*autrement, vendredi*). Nejsou-li slabičně spojeny, první z nich nenáleží ke slabice s *e-caduc*, ale ještě ke slabice předcházející, vyslovení *e-caduc* kolísá (*largement, justement*). Martinet (1969) mluví o frekvenci používání. V současné době je tento foném zkoumán i z hlediska sociolingvistického (A.Berit Hansen, 1994).

### **E-muet na konci rytmičké skupiny**

Předchází-li před *e-muet* jeden konsonant, pak se nevyslovuje. Finální grafém e jen zdůrazňuje plnou výslovnost konsonantu na předcházející pozici (*père, cave*). Pokud stojí v koncové slabice a následuje-li za ním slovo začínající konsonantem, *e-muet* se rovněž nevyslovuje (*la belle rose*). Pouze předchází-li dva konsonanty, tak je *e-muet* vysloveno, není to však vždy důsledné (*une veste grise*). Nutné je vyslovit *e-muet* v přízvučné pozici (*Prends-le*).

## E-muet v několika po sobě následujících slabikách

Následuje-li po sobě několik slabik, v nichž je několikrát obsaženo *e-muet*, neměla by být vyslovena dvě za sebou, proto platí pravidlo vyslovení buď lichých či sudých *e-muet*.

Je ne me le demande pas - je te le dirai

Výjimku tvoří ustálená spojení: je ne, de ne, parce que.

Tato samohláska se často chová odlišně v identických fonických strukturách. *E-caduc* se vypouští, jestliže po něm následují dvě vyslovené slabiky (*porte-crayon* – [pɔʁtkʁejɔ̃]), vyslovuje se, v případě že následuje jen jedna (*ours blanc* – [ursɔ̃blɑ̃]). Rozhoduje rytmický faktor a prozodická struktura výpovědi. Potlačení *e-muet* je vždy snazší na vnější hranici slova, než uprostřed slova, kde je silná koheze.

*E-muet* má funkci fonostylistickou. O jeho výslovnosti rozhodují také krajové zvláštnosti, například obyvatelé jihu Francie vyslovují *e-muet* skoro všude, mentálním východiskem je grafém e. Vyslovování tohoto segmentu funguje jako sociolingvistický indikátor, je ovlivněno výslovnostním stylem, mnohem častěji se zachovává v kultivované výslovnosti. Objevuje se tam, kde je snaha po zřetelnosti mluvy (veřejný projev), či je spojen s jistou mírou expresivity a samozřejmě se realizuje v poezii, dodává verši větší sonority. (Nováková, 2002/2003: 152-154)

Léon (1966:111-112) tvrdí, že vyslovení či potlačení schwa závisí na následujících faktorech:

- Obecně funguje zákon tří souhlásek (Grammont-Fouché)
- Jakmile se schwa nachází na vnitřní hranici slabiky uprostřed slova (*appartement*), může být tento zákon korigován vlivem apertury souhlásek (Delattre) a v některých případech lineární sekvencí (Malécot).
- Jestliže se schwa nachází na vnější hranici slova či uvnitř syntagmatu (rytmické skupiny), mohou působit faktory okurence (Martinet) a faktory slabičné distribuce (Wenrich-Pulgram)



- E-caduc se vyslovuje v předposlední slabice nebo se zde může dokonce objevit (ours€ blanc)
- Jakmile počet slabik před přízvukem stoupá, E-caduc se většinou nevyslovuje nebo se objeví jako tzv. parazitní hláska (arc-boutant)“

## Didaktická doporučení

Z didaktického hlediska je potřeba se soustředit na charakteristiky hlásky především na její zaokrouhlenost. S. Mercierová (1976:53) doporučuje přiblížit koutky úst pomocí ukazováčků, dát pozor na pokles brady.

Při percepci této hlásky, pokud mají žáci vizuální oporu, je možné cvičit vyznačování nevyslovených a vyslovených [ə]. V delších výpovědích je potřeba upozornit na pravidlo vyslovení sudých či lichých hlásek.

Cvičebnice fonetiky na úrovni A1-A2 se zaměřují na výslovnost *e-muet* v opozici k samohlásce [e] – *le café – les cafés*, především na její zaokrouhlenost – (*Je suis grand, j'ai eu cinq ans.*) - (Charliac, 1998: 70-74, 2003:63,104), rovněž tuto samohlásku kladou do opozice k vokálu [a] – (*Tu goûtes l'abricot? D'accord, je le goûte.*) Cvičebnice Abry, Chalaron (2010) úrovně A1-A2 se zabývá vyslovováním [ə] na počátku rytmické skupiny – *le professeur*, zde se vysloví, stejně tak je artikulováno po dvou souhláskách – *pour le professeur, en face de la gare, sur le lit*, nevyslovuje se po jedné souhlásce – *chez le professeur, près de la gare, sous le lit*.

Cvičebnice fonetiky pokročilé úrovně (Charliac, 2006: 36) se zabývá němým [ə] ve finální nepřízvučné slabice, ale také vyslovováním této hlásky na počátku a uprostřed rytmické skupiny – *Je te le dis maintenant*. Uvádí zákon tří souhlásek Kə K - KKəK – (*Jorge demande un croissant ou une petite brioche.*) [ə] se vyslovuje v případě, že před ním předchází souhlásky [p] a [r] – (*de mes premières années.*) Cvičebnice autorek Abry a Chalaron (2011: 90-98) sleduje mimo jiné také postupné potlačování prvního nebo druhého [ə] - *Je me lève - j(e) me lève – je m(e) lève*.

V poezii se e-caduc před souhláskou vždy vyslovuje:

*Je ne parlerai pas, je ne penserai rien.* (Rimbaud, Léon, 1982:73)

Z pohledu morfo-fonologického lze použít pro nácvik nepřízvučného *e-muet* substantiva nebo adverbia zakončená sufixem - „*ement*“, jemuž předcházejí dvě souhlásky (*véritablement*), pro nácvik *e-muet* v přízvučném postavení imperativ sloves se zájmenem v přímém předmětu (*devine-le, retiens-le*). Na vyšší jazykové úrovni je možné předložit studentům texty v různých výslovnostních stylech či příklady regionální výslovnosti. Zde však již zabíháme do fonostylistiky, které v naší práci nevěnujeme pozornost.

## Závěr segmentální části

Z analýzy českých a francouzských samohlásek vyplývá, že v českém systému naprosto chybí některé vokály vyskytující se ve francouzském jazyce, a tudíž je jejich výslovnost velmi složitá pro českého mluvčího. Všechny vokály francouzského systému mají odlišnou výslovnost ve srovnání s vokály v češtině. Artikulace ve francouzštině je napjatá, artikulační místa francouzských hlásek jsou z velké části vpředu a je nutné rovněž vzít v úvahu velké rozdíly v apertuře vokálů.

Důležitým hlediskem francouzského vokálního inventáře je distinktivní rys zaokrouhlenosti (větší počet francouzských orálních vokálů je zaokrouhlený 7 z 11). Čeština vyslovuje vokály spíše neutrálně a zaokrouhlenost je přímo úměrná poloze artikulačního místa samohlásky - přední/zadní. Labialita nemá v češtině funkční charakter. Ve francouzštině je labilita výrazným distinktivním rysem (*cri* – *cru*).

Zaokrouhlenost v obou jazycích rovněž snižuje hodnotu formantů, především F2 (český jazyk: i – F2 – 2100 - 2700, u – F2 - 600 - 1000 Hz, francouzský jazyk: i - F2 - 2500, u - F2 750), díky této kvalitě jsou zaokrouhlené samohlásky dobře akusticky odlišitelné. Ve francouzštině je rozdíl v hodnotách formantů u nezaokrouhlených vysokých hlásek a zaokrouhlených vysokých hlásek markantní. Nad hodnotou 1600 Hz mají hlásky velmi ostrou výslovnost.

Se zaokrouhleností souvisí samozřejmě rys zavřenosti/otevřenosti. Tradičně se vokální páry odlišují právě tímto rysem. Francouzština má 6 vokálů z 11 se zavřenou výslovností, pokud považujeme *e-caduc* za neutrální. Čeština vyslovuje vokály spíše neutrálně.

Francouzské fonémy odlišuje další distinktivní rys - nazalizace, na rozdíl od českých samohlásek, které jsou všechny orální.

Stejně jako například nazalizace či labializace ve francouzštině má v českém jazyce funkční charakter kvantita hlásek na úrovni lexikální i morfologické (*paní* – *páni*, *dal* – *dál*). Ve francouzštině je kvantita relevantní jen u malého počtu slov (*maître* – *mettre*, *malle* – *mâl*), a tak se dá říci, že má minimální funkční zatížení.

Při výuce výslovnosti na segmentální rovině u českých mluvčích je proto potřeba se především zaměřit na odlišné distinktivní rysy francouzského jazyka v opozicích zaokrouhlený/nezaokrouhlený, otevřený/zavřený, ústní/ nosový.

## 2.3 Slabičná struktura českého a francouzského jazyka

### Úvod

V předchozí kapitole jsme stručně charakterizovali jednotlivé samohlásky českého a francouzského vokálního systému, avšak každý segment – foném (samohláska, souhláska) jsou součástí vyššího celku, vytvářejí slabiky. Například Romportl (1985:108) charakterizuje slabiku takto:

*„Slabika je nejmenší jednotkou řeči, v níž dochází k tak těsnému spojení jejích složek, že při rozčlenění proudu řeči nejsme schopni rozdělit jej do úseků menších, aniž porušíme vazbu, umožňující ještě řeči rozumět.“*

Podle Dubědy (2005:131) slabika představuje minimální jednotku souvislé řeči, na níž spočívá prozodická struktura jazyka. Slabika je universálním fenoménem, základní jednotkou suprasegmentální roviny jazyka. „*Dojem slabiky vzniká z velké části díky artikulačnímu a percepčnímu kontrastu mezi slabičným jádrem a periferií (preturou a kodou)*“. Slabika je z pohledu artikulace i percepce přirozená, je možné ji identifikovat i ve zhoršených akustických podmínkách. Existuje několik různých teorií o podstatě slabiky (teorie výdechová, sonoritní, artikulační).

Ve svém článku se Skaličková (1954:19-23) zabývá podstatou slabiky. Podle některých fonetiků je podstatou slabiky **výdechový impuls**, který je pro každou slabiku samostatný. (K zastáncům této teorie patří např. Merkel, Whitney, Storm, Sweet a také Stetson, který se snaží experimentálně dokázat existenci tak zvaných „chest pulses“, t. j. samostatných výdechových impulsů.)

Jak shrnuje Skaličková (1954:19-24) podle jiných fonetiků tvoří jádro slabiky **nejvíce sonorní hláska**, kolem níž jsou seskupeny hlásky nižší sonornosti, oddělující ji od dalšího vrcholu, jenž pak tvoří novou slabiku. (Pro tuto teorii byly hlásky rozděleny podle sluchového dojmu do osmi kategorií sonornosti.) Tento názor však nevyhovuje pro slabiky, jako *lžu, sto, rty* a pod., kde se objevují dva vrcholy sonornosti v téže slabice (totiž *l-u, s-o, r-y*). Zastánci této teorie tvrdí, že jde o tak zvané pobočné slabiky, takže slabika jako *rty, sto* a podobně se vlastně skládá ze dvou slabik, pobočné a hlavní. K zastáncům tohoto názoru patří Lloyd, Jespersen, Brücke, Trautmann, Viëtor, u nás Hujer.

**Meyer** (srov. Skaličková, 1954:19-24) vytvořil teorii zabývající se slabikou založenou na výslovnostním taktu, na střídavém napínání a uvolňování artikulačních orgánů.

Protože ani jedna z těchto teorií nevyhovovala plně, snažili se někteří vysvětlit otázku **kompromisem**, a došli tak k závěru, že existují slabiky dané výdechovým impulsem, a slabiky dané sonorností. U prvního typu je hlavním činitelem výdech nebo síla, tlak, který je uprostřed největší a při hranicích nejmenší, u druhého typu je základním rysem sonornost. K přívržencům tohoto kompromisu patřil kromě Techmera, Passyho, Roudeta a u nás Trávníčka také Sievers, podle jehož názoru může při vytváření slabiky působit princip výdechový i sonorní zároveň, ale není tomu tak ve všech případech.

Jeden z prvních obsáhlých popisů slabiky najdeme u B. Hály. Ten definuje slabiku: *„jako základní jednotku řeči, která má svůj význam jak v jejím vývoji fylogenetickém a tak ve vývoji ontologickém“* (Hála, 1975:121). Podmínkou vzniku slabiky je slabičná fonace, zaznění hlasu, které má akustické vlastnosti, a to intenzitu, tonalitu a kvantitu. Jako základní artikulační gesto vymezuje Hála přechod od striktury k apertuře, tedy od souhlásky k samohlásce. V tomto artikulačním útvaru je vedoucí úloha samohlásky zřejmá, projevuje se ve všech aspektech fonického projevu, samohláska je nositelkou veškerých modulací silových i tónových, je kriteriem členění slov na slabiky a vět na slova nebo takty. Slabika je základním stavebním kamenem řečového rytmu, v rámci každé slabiky se střídají samohlásky a souhlásky, samy slabiky alternují v rámci jednotek vyšších, jedná se o střídání slabik na úrovni vyšších prozodických jednotek.

### 2.3.1 Slabika v češtině

Jak konstatuje Palková (1994:272), v češtině je spojení konsonantu a vokálu uvnitř slabiky nejpřirozenějším hláskovým spojením. Detenze konsonantu je přechodovou fází (tranzientem) k vokálu, na jehož počátku probíhají změny v průběhu vokalických formantů, které pomáhají identifikovat konsonant. Slabika představuje stabilní zvukovou jednotku a je základem rytmické stavby. Slabičné jádro je obvykle tvořeno vokálem (krátkým, dlouhým či diftongem), ve funkci slabičného vrcholu či jádra mohou vystupovat rovněž sonory/likvidy stojící mezi konsonanty nebo na konci slova (*plno*), (*četi*), na začátku slov sonory slabikotvorné nejsou, vytváří však tzv. pobočnou slabiku (*lněný*), ojediněle může být jádro tvořeno i nazálou /m/ (*osm*). Obecně platná je tendence k tvoření slabik typu KV, tento slabičný typ je rovněž nejfrekventovanější (45% H. Kučera – Palková, 1994:272). Je-li slabika zakončena konsonantem, potom jde o zavřenou slabiku, je-li na jejím konci vokál, označujeme tuto slabiku jako otevřenou.

Lingvistická teorie řeší problém členění slova na slabiky různě. Dle Krčmové (2006) je foneticky oprávněné pro některé jazyky (mezi nimi i pro češtinu) určení hranic slabiky před strikturou bez ohledu na morfematickou stavbu výrazu. Konsonant mezi dvěma vokály vytváří hranici mezi slabikami a představuje již praeturu slabiky následující (*le-tec*). Hranice slabiky, jedná se o začátek a konec slabiky, je tedy ovlivněna jednak přítomností morfematického švu (jako např. u slov s předponami – *ne-pla-kat*), před vokálem se může vyskytnout tvrdý hlasový začátek, ráz (*před-únorový*), nebo slabičným švem (*ro-zu-mí*). Hranice se shoduje s okrajem slova za předpokladu, že je slovo složeno ze slabik otevřených.

### 2.3.2 Slabika ve francouzštině

Ve francouzštině je jádrem slabiky vždy vokál. Struktura slabiky je ovlivněna výslovnostním stylem, tempem řeči, počtem realizovaných němých [ə] a také charakterem spojování slov uvnitř rytmické skupiny. Grammont (1933:97-104), který základy své teorie převzal od de Saussura, definuje slabiku jako „une suite d'appertures croissantes, suivie par une suite d'appertures décroissantes.“ Na základě artikulačních jevů se přechod od jedné slabiky ke druhé jeví jako sekvence

zvyšující se tenze, po níž následuje její klesání. Dle Léona (2007:132) je možné předpokládat, že rytmické variace v napětí fonačních svalů mají vliv na variace sonorní intenzity. Tato myšlenka je vysvětlitelná tendencí k nižší percepci elementů na konci slabik (implozivních konsonantů), které během vývoje snadněji mizí než konsonanty explozivní. Tato teorie rovněž pomáhá vysvětlit hranice mezi slabikami.

Mezi dvěma slabikami uprostřed lexikálního slova existuje hranice (*joncture interne*), v přechodu mezi nimi se snižuje lehce napětí (*delimitation* - [de-li-mi-ta-sjõ]). Každá souhláska mezi dvěma samohláskami se váže k následující samohlásce (*décider* - [dé-si-dé]), zdvojené souhlásky jsou vyslovovány jako jedna (*arrivé* - [a-ri-ve]), souhlásky R a L se váží se souhláskou, která je předchází (*patrie* - [pa-tri]), v případě jiných souhlásek se tyto vždy od sebe oddělují (*admis* - [ad-mi]). Existuje rovněž hranice vnější (Léon, 2009:132) - *joncture externe* - představuje přechod mezi jednotlivými fonickými slovy, mezi sémantickými skupinami (*Papa// a// aller// à//Arles*). Hranice mezi slabikami je důležitá především kvůli možné mnohoznačnosti. Martinet (2005:132) nazývá tuto pauzu, která odlišuje význam výpovědí, „*pause virtuelle*“ (*J'ai dit trois petits trous* [pti//tru] - *petites roues* [ptit//ru]).

Stejně jako v češtině jsou francouzské slabiky otevřené KV nebo zavřené KVK, francouzština dává přednost slabikám otevřeným. Sylabická spojení jsou málokdy totožná v rovině percepce a produkce s jejich psanou formou. Počet vyslovených slabik neodpovídá psané podobě. Dle Wiolanda (2005:59) nejčastější kombinace ve slabice je KV là [la] pokrývá asi 55% ve všech pozicích a kombinace KKV gris [gRi] a KV (K) par [pa (R)] asi 14 %.

Léon (2009:133) představuje výsledky Gougenhaima potvrzené rovněž Delattrem pro korpus spontánní řeči, procenta výskytu se týkají jen čtyř nejvíce frekventovaných typů slabik.



**Tabulka č. 10: Procenta výskytu čtyř nejčastějších sylabických struktur ve francouzštině ve všech sylabických pozicích nerozlišeně dle Léona**

Sylabická struktura	Procenta výskytu
KV	59,9 %
KVK	17,1 %
KKV	14,2 %
VK	1,9 %

**Tabulka č. 11: Procenta výskytu sylabických struktur ve francouzštině (bez rozlišení pozice) dle Wiolanda**

Sylabická struktura	Procenta výskytu
KV	55,5 %
KKV	14,0 %
KV (K)	13,5 %
V	10,0 %
KKV(K)	2,5 %
KV (KK)	1,5 %
V(K)	1,3 %
KKKV	1,0 %
KKV(KK)	0,3 %
KKKV(K)	0,2 %
V(KK)	0,1 %

Na rozdíl od Léona uvádí Wioland (2005:59) frekvenci různých sylabických struktur v monosylabických slovech. Z tabulek jasně vyplývá, že počet otevřených slabik ve francouzském jazyce převyšuje. Nejfrekventovanější sylabické struktury bez ohledu na polohu slabiky jsou: KV, KKV, KV (K). Tyto čtyři struktury pokrývají 93 % z celkové frekvence typů slabičných struktur (Wioland, 2005:59).

## 2.4 Problémy ortoepie při vázání a navazování

S problematikou sylabické struktury souvisí ve francouzském jazyce tzv. resylabizace. V tradiční fonetice interpretované prostřednictvím psané formy jazyka existují jevy, které lze vysvětlit jen skrze jejich grafický tvar, který je zřejmým dokladem vývoje francouzského jazyka. Duběda tvrdí, že resylabizace je ve francouzském jazyce nevyhnutelná uvnitř slov a mezi dvěma sousedními slovy. Nedochozí k ní pouze při vložení tvrdého hlasového začátku nebo pauzy. Fougeron a Delais-Roussarie (2004) konstatují, že k navazování dochází vždy uvnitř „*unité accentuelle*“ a velmi často i mimo její hranice. Při hlasité četbě je to až 97% vázání. (Duběda, 2012:41-42) Problematika navazování/vázání ukazuje, jakou roli hraje propojení grafické a fonické struktury. Pro vázanou výslovnost jednotlivých slov uvnitř rytmické skupiny se používají termíny „*liaison*“ (vázání) - (*ton ami - to-na-mi*) a „*enchaînement*“ (navazování) - (*la grande amie - la-grã-ta-mi*), v psané podobě je mezi hláskami mezera, při produkci je však nutné je spojit. (*Bonne année - bo-na-ne*).

Oba typy navazování jsou významným problémem korektivní francouzské fonetiky pro Čechy, u nichž silně interferuje tendence k uplatnění rázu mezi monémy. („*na/okraji, do/udit, pod/okapem, před/experiment*“).

„*Enchaînement*“ (navazování) je jednak konsonantické jednak vokalické. Konsonantické navazování se realizuje, pokud je poslední vyslovená souhláska izolovaného slova v mluvním řetězci následována dalším slovem s vokálním začátkem, potom je tato souhláska vyslovena jako iniciální konsonant druhého slova (*Il n'y a pas d'amour heureux*). U „*enchaînement vocalique*“ (navazování po sobě následujících vokálů - *allé à Arles*), je nutné vázaně vyslovit dva za sebou jdoucí vokály.

„*Liaison*“ (vázání) je pozůstatkem původního historického jazyka, ve kterém se všechny finální souhlásky vyslovovaly, postupně se staly němými, jsou slyšitelné jenom v případě návaznosti na následující samohlásku. Vázání je tudíž spojení latentní souhlásky, jež je v izolovaném slově nevyslovena, se samohláskou následujícího lexikálního slova (*sans /sã/ – sans elle /sãzel/*). V současné době se

souhlásky stojící před následující souhláskou a /h/ aspiré (*mon garçon, en haut*) převážně nevyslovují.

K „*liaison*“ dochází, jak jsme se již zmínili, pokud uvnitř rytmické skupiny končí jedno slovo nevyslovenou souhláskou a další začíná samohláskou. Při vázání dochází ke změně ve výslovnosti /d/ se váže jako [t], např. ve slově *grand* [grã], *grand ami* [grã.tami]. Konsonanty /s/, /x/ se váží jako [z] - *des amis* [de.zami] *deux heures* [døzæ:r]. Z těchto uvedených typů vázání je 50% zastoupeno vázání na [z]. (Léon, 2007:225) Dále se taktéž váží souhlásky /t/, /n/, /r/, /p/, /g/, jedná se však o souhlásky, které se objevují velice vzácně. Vázání hlásek někdy způsobuje ztrátu nasality, má neutralizační roli (*certain âge* – [sertena.ž], *bon ami* [bɔnami]). V mluveném projevu tak mizí opozice maskulinum – femininum (*bon ami* – *bonne ami* [bɔnami]).

Rytmické skupiny respektují syntagmatickou koherenci, a proto i vázání jednotlivých slov je těmto pravidlům přizpůsobeno. Rozlišujeme tři typy vázání: povinné, fakultativní a zakázané.

Obligatoční vázání se nachází vždy v nominálních skupinách u substantiv s determinanty (člen, zájmeno, adjektivum – *les idées, ils aiment, quels arbres*) nebo u jednoslabičných nepřízvučných předložek (*en, sans, sous*) v obou případech se jedná o pevnou koherenci. Rovněž u ustálených slovních spojení „*groupes figés*“ se vyskytuje vázání (*tout à coup, de plus en plus, petit à petit, de temps en temps, avant hier*), jakmile je z hlediska morfologického možné ve spojení nahradit jednu jeho část jiným výrazem, k *liaison* nedochází (*bon à rien, bon à tout*).

Pokud syntagmatická koherence není příliš silná, je potom vázání fakultativní: po některých předložkách a příslovcích (*depuis, après, avant*) či slovesech, zde záleží opět na pevnosti významové vazby slovesa s následujícím slovem (*je suis allé, je vais entendre*).

Vázání je zakázáno mezi jednotlivými rytmickými skupinami, u substantiv v jednotném čísle s následujícími adjektivy, slovesy, příslovci (*un repas excellent, le repas délicieux, les repas assez froids, un enfant adorable*), nikdy nesmíme vázat po spojce „*et*“ a před h-aspiré (*en haut*) a v otázce inverzí (*ont-elles entendu*).

V současné mluvené francouzštině dochází k tzv. *chybnému vázání*, je jisté, že rodilí mluvčí jsou ovlivněni fonologií (poslední hlásky se nečtou), morfologií (uvědomují si znaky množného čísla) a samozřejmě i pravopisem, z těchto důvodů dochází k vázání na základě uvedených jevů. Psaný jazyk se od mluvené řeči odlišuje distribucí a počtem morfologických znaků (*le-s vieille-s petite-s ville-s bretonne-s*), v mluveném projevu je jen jeden znak množného čísla, v psaném jazyce je znak v každém morfému. C.-B. Benveniste (2010:152) konstatuje: „*L'écrit tend à placer une indication sur chaque morphème, alors que la langue parlée tend à mettre une indication pour l'ensemble d'un syntagme.*“<sup>9</sup>

Dle Léona (2007:233) dochází k chybnému vázání na základě morfologické podobnosti, jde např. o znak plurálu (*cent - Z - enfants*), znak 3. os. singuláru sloves (*elle parle-T-encore*). B. Benveniste (2010:152) se domnívá, že tento jev nesouvisí tolik s morfologií, ale spíše se syntagmatickým uspořádáním výpovědi, objevuje se v syntagmatu na každé hranici slova, pokud za ním následuje samohláska (*mille+z+V - mille-z-autres choses*). Y. Ch. Morin (Benveniste, 2010:153) vypožoroval, že k tomuto jevu nedochází ve složených slovech, což podporuje teorii, že „S“ opravdu označuje tzv. syntagmatický plurál.

F. Wioland (2005:61), uznávaný fonetik a didaktik francouzské fonetiky, ve svých knihách interpretuje pojem „*liaison*“ a „*enchaînement*“ z jiného úhlu pohledu. Mluví o vzájemném vztahu mezi souhláskou a samohláskou ve slabice, která je jimi tvořena. Souhláska může vokál předcházet nebo za ním následovat. Pokud souhláska vokál předchází, potom se nachází v silné pozici a vyslovuje se plně, jestliže konsonant následuje po vokálu, dostává se do pozice slabé a vyslovuje se nevýrazně KV (K). Slabiky vytvářejí „*les mots phonétiques*“, uvnitř rytmického celku se souhlásky a samohlásky váží nehledě na hranice slov (*à la rue -/a-la-ry/ on en a -/ ɔ - nã-na/*). Vychází z mluvené formy francouzštiny a z „*mots phonétiques*“. Pokud srovnáme substantivum „*téléphone*“ „*/tE-lE-fo(n)*“ tvořené třemi slabikami (KVKVKVK) a slovní spojení - mot phonétique „*pas pour elle*“ */pa-pu-re(l)*, mají oba dva výrazy v mluvené francouzštině stejnou strukturu, i když u druhého z nich se

---

<sup>9</sup> „V psané podobě existuje tendence označit každý morfém, zatímco v mluveném jazyce nese znak syntagma jako celek“ (překlad Juříčková).

objevuje samozřejmě „*enchaînement*“ (navazování). Český mluvčí, který je ze svého mateřského jazyka zvyklý na slabičnou strukturu pevně propojenou s hranicí slov, samozřejmě vychází z psané podoby rytmické skupiny, a proto slova odděluje, nevidí jejich shodnou strukturu. Dle Wiolanda (2005:62) by se učící francouzštiny neměl zatěžovat rozdíly mezi *enchaînement* a *liaison*, nejde totiž o specifický jev, ale o všeobecně platnou strukturu.

„*La „liaison“ et „l’enchaînement“ sont essentiellement la preuve que nous parlons en „mots phonétiques“. La „liaison“ et „l’enchaînement“ ne sont pas des phénomènes marginaux qui seraient à traiter comme des cas exceptionnels.*“ (Wioland 2001: 13-19).<sup>10</sup>

Je nutno se ještě zmínit o fonologické roli vázání. Jeho přítomnost či absence může hrát distinktivní roli v některých lexikálních minimálních párech:

*Les hauteurs /leotæ:r/ - les [z] auteurs /lezotæ:r/*

*Les héros /leero/ - les zéros /lezero/*

V některých případech je *liaison* jediným morfologickým znakem v opozici plurál/ singulár:

*Il aime – ils [z] aiment*

*Liaison* může být i jevem redundantním. V případě, že je výpověď v množném čísle, jsou jeho znaky přítomny v koncovce substantiva i ve tvaru determinantu.

*Des amis, elles apprennent*

Vázání je závislé na jazykovém stylu, čím více je promluva vázána, tím více se jedná o styl řečnický. Naopak úbytek „*liaisons*“ je typický pro spontánní promluvu, pro niž je charakteristická jazyková ekonomie.

V českém jazyce k vázání nedochází, koncové souhlásky jsou vyslovovány ve všech pozicích. Co se týče resylabizace mezi morfémy uvnitř lexikálního slova, je

---

<sup>10</sup> „Vázání a navazování jsou důkazem toho, že mluvíme ve fonetických slovech, nejedná se o okrajové jevy, které by měly být probírány jako výjimečné případy“(překlad Juříčková).

povinná mezi kořenem slova a sufixy a fakultativní po prefixech a ve složených slovech.

## Didaktická doporučení

Hned od počátku výuky francouzského jazyka je možné seznámit žáky se strukturou francouzštiny, vysvětlit fonetické slovo (rytmickou skupinu), v rámci kterého je nutné vázat jednotlivé slabiky bez ohledu na hranici lexikálních slov. Záleží však na věku začátečníků. U nižší věkové skupiny lze použít k ilustraci různé říkanky. V počáteční fázi výuky francouzštiny je doporučeníhodné spolehnout se na imitaci učitele a nezatěžovat žáky teorií.

Je možné začít s krátkými fonetickými slovy, vysvětlit především povinná a zakázaná vázání. Po krátkém poslechovém a výslovnostním kurzu by bylo vhodné pracovat s vizuální oporou, aby byl zřejmý rozdíl mezi psanou a zvukovou formou jazyka. Žáci například v textu vyznačují *liaison* a posléze vyslechnou nahrávku, výpovědi vyslovují s důrazem na povinná a zakázaná vázání.

*Je le prenais pour un grand écrivain.*

*Ce livre est vraiment trop ennuyeux.*

*Mon ami Alain est médecin /allergologue.*

Co se týče konsonantického navazování, započneme s tréninkem u jedné rytmické skupiny a posléze přistoupíme k navazování mezi skupinami (Charliac, Motron, 2003:38, 2006:23).

*Une montre anglaise ancienne. – yn-mõ-trã-gle-zã-sjen*

*Ils partent à dix heures et demie. – il-par-ta-di-zoe-re-dmi.*

*Il habite à Paris. – i-la-bi-ta-pa-ri*

Pro českého mluvčího jsou poměrně složitá vokalická navazování, jak v rámci jedné rytmické skupiny, tak mezi nimi

*Il va annoncer sa démission. – il-va-a-no-se-sa de-mi-sjõ*

*Ma journée a été épuisante. – ma-jur-ne-a-e-te-e-pyi-sât*

### 2.4.1 Koartikulace

Je samozřejmě nepochybné, že hlásky v řeči nenacházíme izolované, nýbrž v různých kombinacích, v rámci těchto uskupení se jednotlivé hlásky k sobě váží a ovlivňují se, tento jev se nazývá *koartikulace*. Artikulační mechanismy jsou založené na principu co nejmenšího úsilí. Mezi typy koartikulace patří *enchaînement vocalique (VV)*, *enchaînement consonantique (KV)*, *assimilation* a *gémiation (KK)*.

Pokud se setkají dvě samohlásky, jsou důsledně vysloveny obě s měkkým přechodem bez rázu, jedná se o tzv. *enchaînement vocalique (à l'aéroport)*. Většina těchto spojení (*hyatus*) se nerealizuje v samotném lexikálním slově, ale v rámci rytmických skupin (*Elle a eu*). Některé hiaty byly historicky odstraněny, jde o tzv. elizi členů a atonální tvary osobních zájmen (*le oiseau - l'oiseau, le hiver - l'hiver, si il - s'il*). V rychlé spontánní řeči dochází k dalším redukcím (*mais alors - m'alors*). Eliminace se realizuje rovněž u němého [ə] tento foném s neutrálním ténbrem nemá tak výraznou distinktivní funkci jako jiné samohlásky, je možné vyslovit (*le veau – [ləvo] i [lvo]*) a ke změně významu nedojde. Avšak na konci rytmické skupiny, pokud před *E-caduc* předchází dvě souhlásky, z nichž druhá je R nebo L, může být [ə] vysloveno jako tzv. *chuchotement (coudre – [kudrə])*.

Spojení dvou souhlásek - geminát uprostřed slova je artikulováno jako souhláska jedna (*aller*), uprostřed rytmické skupiny naopak se souhlásky vyslovují (*la mer Rouge*), zdvojení souhlásky může mít morfologickou funkci (*mourrais – mourais*). Tyto funkční opozice, důležité pro porozumění, v současném francouzském mluveném projevu mizí, avšak při hlasitém čtení by měly být respektovány.

### 2.4.2 Asimilace

Asimilací chápeme adaptaci či modifikaci zvuků jazyka zjednodušením jejich artikulace za účelem jejich větší podobnosti. Jak poznamenává Leon (1997:59) asimilace může být úplná nebo částečná, rozdíl mezi oběma typy asimilací závisí na počtu distinktivních rysů, které odlišují dané dva fonémy. Asimilace bývá zpravidla regresivní. Například ve výrazu „*bec de gaz*“ /*bɛgdəgaz*/ jde o asimilaci regresivní,

/d/ je silnější znělý konsonant, a tak dodává znělost finálnímu konsonantu prvního slova.

K tomuto jevu dochází, jestliže se setkají dvě souhlásky a jedna z nich je silnější svou podstatou nebo pozicí ve slabice. Okluzívy /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/ jsou silnější než konstriktivy. Samohlásky neznělé jsou silnější než znělé a nazály (*absent*). (Léon M., Léon P., 1997:59).

Jakmile se tedy dostanou do kontaktu dvě souhlásky ve stejné slabice, platí výše uvedené tvrzení a silnější hláska asimiluje slabší. Může dojít k asimilaci progresivní nebo regresivní, ale také k dvojí asimilaci. Působením neutralizujícího fonému neutralizovaný foném získá vlastnost, kterou má neutralizující foném nebo ztratí vlastnost, kterou neutralizující foném nemá (*je parie – /pəri/*). Fonémy /R/, /L/ ztratí svou znělost po neznělé souhlásce. Když se dvě souhlásky nacházejí ve dvou slabikách, je slabší ta, která je na konci slabiky a silnější se nachází na začátku (*absent – anecdote*).

Příkladem lingvistické ekonomie může být asimilace u slova – „*maintenant*“, [t] se sonorizovalo na [d], [d] se nazalizovalo na [n] a dvě [n] byla zredukována na jedno. Přes veškerou asimilaci apiko-alveolární artikulace byla zachována [menã]. K takové změně dochází pouze v nedbalé výslovnosti.

V češtině, pokud se setkají dva konsonanty rozdílné artikulace, vyrovnává se tento rozdíl podobně jako ve francouzštině asimilací. Existuje asimilace - progresivní a regresivní (změna alveolárního /n/ ve velární před velárními konsonanty /k/, /g/ (*šunka, Angola*) i před jinými okluzívami – často v obecné češtině. Jak konstatuje Romportl (1985:102-103), asimilace znělostní se v češtině účastní šumové souhlásky, rozhodující pro znělost nebo neznělost skupiny je poslední konsonant, jde o podobu regresivní (*zpívá – spívá, nehty – nechty*). Na konci slova jsou všechny párové souhlásky zastoupeny souhláskou neznělou (*led, let – let*)

Pravidelná desonorizace znělé finální souhlásky v češtině je zdrojem výslovnostní interference, kdy čeští žáci ve francouzštině postupují analogicky, takže například: *je mange* – vysloví - [ʒamã: ʃ] místo [ʒamã:ʒ]. Tuto častou chybu je nutno potlačovat cvičeními.



## 2.5 Suprasegmentální rovina českého a francouzského jazyka

### Úvod

Předmětem této kapitoly je srovnání prozodických charakteristik obou jazyků, popis těchto jevů a zdůraznění základních rozdílů. Budeme používat oba termíny „prozodie“ či „suprasegmentální rovina“ bez rozdílu. Kapitola se bude zabývat přízvukem, rytmem a rytmičnými skupinami a rovněž intonací.

*„Prozodické informace se týkají všech složek porozumění – složky akustické, percepční, fonetické a syntakticko-sémantické. V konkrétním vyjádření pak nastává jakási centralizace na úrovni všech senzorických vazeb porozumění. Na úrovni syntakticko-sémantické pomáhá prozodie nepopíratelně členění kontinuálního sledu. Prozodická výstavba není jen pouhým „odrazem“ syntaktického uspořádání, ale váže se bezprostředně ke smyslu sdělení a k osobě mluvčího“ (Dohalská, 1991:173).*

### 2.5.1 Přízvuk

Dle Dubědy (2005:141) má každé slovo v češtině i ve francouzštině svou metrickou strukturu, a tudíž určitá slabika může nést fonologickou prominenci, tato slabika je tedy přízvukná či potenciálně přízvukovatelná, a vytváří tímto způsobem kontrast k ostatním slabikám. Na úrovni syntagmatické, kde jsou slova začleněna do lineárních výpovědí, se slovní přízvuk může, ale také nemusí realizovat.

#### 2.5.1.1 Přízvuk v češtině

V češtině je přízvuk lexikální a je pozičně vázaný na první slabiku slova, či rytmičného celku. Přízvuk je stálý a signalizuje hranici mezi znakovými jednotkami v jejich lineárním řetězci, v tomto případě mluvíme o jeho *delimitativní funkci*. V češtině není přízvuk fonologicky funkční, neumožňuje rozlišení významu, pouze vytváří mezislovní hranice. Při realizaci slovního přízvuku se může uplatnit

melodický průběh, dynamické proporce a v jisté míře i trvání slabik, především jejich samohlásek, zřetelné prodloužení slabik není přijatelné (Palková 1994:156).

Podle Romportla (1985:113) je převažující složkou prominence v českém jazyce intenzita, přízvuk bývá označován jako silový, dynamický. Slabiky přízvučné jsou realizovány s vyšší silou než slabiky nepřízvučné.

Naopak novější studie odhalují, že pro český přízvuk není typická ani délka (vokální délka a její fonologická hodnota), ani intenzita (i přes rozšířenou představu o silové prominenci). Výzkumy T. Dubědy (2009:43-66) ukazují, že přízvuk v češtině je nejvíce závislý na intonaci. Přízvuk odpovídá lehkému zrychlení v přízvučné slabice oproti slabice předcházející, neboť přízvučná slabika následuje po finální slabice předchozího prozodického slova, která může být prodloužena, dochází zde rovněž ke zvýšení intenzity.

Výrazněji se přízvuk projevuje při fokalizaci a emfázi, mimo tyto situace, je přízvuk navázán spíše na znalosti lexikálních hranic. Abychom charakterizovali český přízvuk, musíme znát koherenci prozodické struktury. Palková (1994:157) charakterizuje přízvuk souborem akustických vlastností (intenzita, změna výšky, trvání). Při percepci je přízvuk vnímán jako kontrast přízvučné a nepřízvučné slabiky. Na základě moderní analýzy a syntézy řeči, je přízvuk v neutrální promluvě závislý na výše zmíněných kritériích: intenzita a základní frekvence dosahují vyšších hodnot a tempo se naopak zpomaluje.

Co se týče větného přízvuku v češtině, je v bezpříznakové výpovědi jádro umístěno v konečné části promluvy. Přízvuk leží na první přízvučné slabice poslední rytmické skupiny, která se do značné míry kryje s grafickým slovem, je pro něj typický poměrně nízký tón, jenž se lehce zvyšuje na konci této slabiky, intenzita je také zvýšená a intonace má průměrné hodnoty. Pokud chceme zdůraznit některé slovo, dáváme na něj přízvuk, takto může být zdůrazněno např. jádro výpovědi, jestliže se nachází jinde než na jejím konci. V tomto případě dochází k zesílení přízvučné slabiky a ke zvýšení tónu.

### 2.5.1.2 Přízvuk ve francouzštině

Přízvuk je jednou ze součástí rytmicko-melodického členění francouzské promluvy. „*Francouzština se zřetelně odlišuje od dalších románských jazyků finálním přízvukem, systém francouzštiny je vázaný, založený na jambických stopách, s primárním přízvukem na finální stopě*“ (Duběda, 2005:149). Francouzština je jazyk s pevným přízvukem, který je vždy realizován na poslední plně vyslovené slabice slova.

Z pohledu fyziologického je přízvuk realizován zvýšením napětí artikulačního aparátu a svalů, je to výdechové a artikulační zdůraznění. Z hlediska percepčního můžeme charakterizovat prominenci na základě tří akustických indicií: délka (měřená v centisekundách-cs), intenzita (měřená v decibelech), výška (měřená v Hz), (Léon, 2007:150).

Intenzita byla v tradičním chápání brána jako funkční, novější studie ukazují, že zvýšení intenzity navozuje představu přízvuku, ale není systematické, jde spíše o důrazový kontext. Intenzita na poslední slabice rytmické skupiny je tedy variabilní a neliší se významně od intenzity slabiky nepřízvukné (Duběda, 2005:154).

Přízvuk ve francouzštině, jak píše Wioland, je založen na prodloužení poslední vyslovené slabiky. Prodloužení této slabiky je důsledkem stále rostoucího napětí artikulační energie v průběhu fonetického slova (Pagel, Madelini, Wioland, 2012:70).

Ve standardní francouzštině je přízvuk oxytonický, tj. na poslední vyslovené slabice sémantické skupiny. Nejedná se tedy o přízvuk slovní, ale o přízvuk celé lexikální skupiny. Umístění jediného přízvuku, a to na poslední slabice je typické především pro bezpříznakovou neutrální prozódii. Primární přízvuk způsobuje dloužení v přízvukných slabikách, v nepřízvukných dochází k neutralizaci samohláskové opozice (polozavřená/polootevřená), tyto projevy podtrhují důležitost finální slabiky. Umístění přízvuků a jejich role souvisí s rytmem výpovědi. Větné přízvuky jsou základními komponenty prozodické stavby projevu. Přízvuky dodávají projevu strukturu, hierarchizují jednotky uvnitř promluvy a umožňují vyjádřit její sémantický obsah.

Z lingvistického pohledu má primární pravidelný přízvuk funkci *demarkační*, zjednodušuje vymezení významových jednotek, syntagmat, pokud se rytmická skupina prodlužuje, přízvuk se neustále posouvá, intonace v rámci slabik zůstává na stejné výšce tónu, melodickému zlomu dochází až na místě rytmického přízvuku (Dohalská, 2009:167). Stejně jako pauza také prominence odbourává mnohoznačnost tím, že zavádí vnější joncture (*des petits //trous – des petites //roues, Jean/ lève // son verre, j'enlève //son verre, il apparaît// très fatigué, il apparaîtrait// fatigué.*) (Léon, 2007,2009:153). Tento přízvuk je pro cizince nepatrný a zvukový rozdíl neuchopitelný. Z didaktického hlediska není nutné se tím zabývat.

Přízvuk má rovněž funkci *kontrastivní* (Dohalská,1991:166), vyznačuje se výrazným melodickým předělem, mluvčí tak upozorňuje posluchače na fakt, který považuje za důležitý. Nemění se význam výpovědi, ale dochází ke změně hierarchie rytmických skupin, z nichž se skládá výpověď.

*Il vient d'apprendre / que son frère/ a cherché un hôtel/ près de la gare.*

*Il vient d'apprendre/ que son frère a cherché un hôtel/ près de la gare.*

Další funkcí, kterou je možno citovat, je funkce *distinktivní*. (Dohalská, 1991:167) Jedna a táž výpověď může zdůrazněním odlišných slabik získat jiný význam.

C'est bien ce que tu **dis**? (ověření pochopení výpovědi)

C'est **bien** ce que tu dis. (pochvala)

Jak bylo již řečeno, je francouzština považována za jazyk s přízvukem finálním. V současné době však vykazuje toto kritérium značnou nestabilitu, ve spontánní promluvě se začíná upevňovat přízvuk sekundární, iniciální.

V klasických učebnicích fonetiky je rozlišováno několik typů sekundárního přízvuku: rytmický, pragmatický a emfatický.

Rytmický přízvuk zdůrazňuje slova, která nenesou primární přízvuk a v dané promluvě by měla být zdůrazněna. Pragmatický přízvuk většinou umístěný na první slabice rytmické skupiny pomáhá při prozodické organizaci výpovědi. Emfatický přízvuk doplňuje výpověď o další informace, které lexikální struktura věty nepostihuje. V mluveném projevu existuje velmi málo promluv, kde by sekundárního

přízvuku nebylo použito, mluvčí takto personalizuje svou promluvu a vyjadřuje emoce.

Fonagy nazval tento typ přízvuku - *barytonický* (přízvukování první slabiky), je typický nejen pro emfatický projev, objevuje se ve stylu novinářském. Jedná se o tzv. bipolární přízvuk vytvářející společně s oxytonickým přízvukem *l'arc accentuel*. Fonagy tvrdí, že existuje jen jeden sekundární přízvuk, který má různé role, např. roli sémantickou, jež se vztahuje k přízvukování gramatických kategorií (Fonagy, 2001: 151-163).

Přízvuk sekundární se vztahuje k jednotce menší než je syntagma, většinou označuje afektivní projev a přízvukována je první slabika jazykové jednotky. Dlouží se souhláska ve slabice, zvyšuje se akustická intenzita, samohláska ve slabice má vyšší tón, může být vložen ráz, někdy je také využito vázání nebo může dojít (Wunderli, 1992) ke zvýšení či ruptuře melodické křivky. Distribuce tohoto typu přízvuku je poměrně různorodá, mohou jím být označena jak slova plnovýznamová, tak i slova gramatická. Jde o rytmický prvek, který pomáhá mluvčímu zdůraznit určitý jev tam, kde primární přízvuk nestačí.

Iniciální přízvuk má dle Dubědy (2012:55) funkci fonosyntaktickou, posiluje kohezi syntagmatu, prozodické schéma nese dva přízvuky. Jako další můžeme citovat funkci rytmickou, optimalizuje rytmus věty, naopak funkce emfatická zdůrazňuje konkrétní slovo. Iniciální přízvuk má rovněž funkci fonostylistickou, použití různých iniciálních akcentů označuje určité fonostyly. Například argumentační projevy často využívají tohoto přízvukování slov uprostřed skupiny, což se projevuje, jak již bylo řečeno, rychlým nárůstem výšky tónu přízvukované slabiky ve srovnání se slabikou předcházející, zesílením intenzity a prodloužením slabiky. Sekundární přízvuk může koexistovat s přízvukem primárním (Martin, 2009:15). Lze to pozorovat na příkladové větě:

bez sekundárního přízvuku

- - - →

C'est/ ma/ gni/ **fique**.

se sekundárním přízvukem

- ↑ → →

C'est/ ma/ gni/ **fique**.

## Didaktická doporučení

Z pohledu didaktického si francouzský primární i sekundární přízvuk čeští studenti osvojují především poslechovými cvičeními, například promluvu rozdělují do rytmických skupin. (Charliac, Motron, 2003:10-11)

*Jean,/ Jacques,/ Paul /et Henri - Jean-Jacques/ et Paul-Henri*

*Il travaille / dans un restaurant.*

*Mais ton père/ est en voyage/ à Marseille.*

Mohou také podtrhávat prodlouženou přízvuknou slabiku a posléze výpovědi ve stejném rytmu opakovat. Musí respektovat přízvuk na konci rytmických skupin, jen poslední slabika je přízvukná, ostatní jsou nepřízvukné a stejně dlouhé (égalité syllabique - Charliac, Motron, 2006:14).

*Une chaussure. Une paire de chaussures. Une belle paire de chaussures.*

*Un après-midi, je vous ai vue dans une rue.*

Vycházejí z větných transformací a prodlužování výpovědních celků je také možné nacvičovat různé umístění přízvuku:

*Hubert prend soin de sa voiture.*

*Il en prend soin, de sa voiture.*

*Il en prend soin, Hubert, de sa voiture.*

Dále mohou na různých typech diskriminačních cvičení určovat odlišné funkce přízvuku, například funkci demarkační (Charliac, Motron, 2006:20-21)

*Il disparaît //très souvent - il disparaîtrait// souvent.*

Je možné také se zaměřit na funkci distinktivní:

*un marchand de draps anglais – un marchand de draps anglais.*

Tato cvičení lze ovšem zapojovat až na značném stupni osvojení francouzštiny.

## 2.5.2 Rytmus

Ve fonetice označuje tento termín střídání zvukových jevů na časové ose. Řeč je rytmická, avšak ve srovnání s poezií a hudbou samozřejmě mnohem méně. Pro slabiku je typický tzv. hláskový rytmus mezi slabičným jádrem a periferní částí slabiky. Ke slabičnému rytmu dochází na úrovni přízvukové jednotky - slova, jde o přízvučné a nepřízvučné slabiky, dále na úrovni celé intonační jednotky - rytmické skupiny a samozřejmě v rámci celé promluvy. J. Vaissière (2006:110) předpokládá vrstevnatost rytmu, hovoří o třech základních rytmických principech. V rámci výdechové skupiny dochází k alternaci stoupavého a klesavého intonačního vzorce, opakuje se archetypální prozodické slovo, které klade přízvuk na začátek, anebo dloží konec. Druhý jev je typický pro francouzštinu, první např. pro češtinu, rovněž se opakují typicky otevřené slabiky s dominantní samohláskou.

Rytmické zásady v jazycích mají, jak je možné předpokládat, všeobecnou platnost, výrazně formují obraz souvislé řeči, protože se kombinují s lexikálně-syntaktickou strukturou jazyka.

### 2.5.2.1 Rytmus v češtině

Co se týče českého jazyka, je neutrální výpověď charakterizována slabými rozdíly mezi hlavními a vedlejšími přízvuky, mezi slovními a větnými přízvuky. Jako nejsilnější je brán přízvuk na konci výpovědi, tento přízvuk má rozhodující roli především z pohledu percepce. Z akustického hlediska intenzita v průběhu výpovědi neustále klesá a pojí se s prodlužováním jednotlivých segmentů.

### 2.5.2.2 Rytmus ve francouzštině

Podle klasické rytmické dichotomie navržené K. Pikem (1946) patří francouzština do skupiny jazyků s izosylabickým rytmem, pro nějž je charakteristická tendence k vyrovnanému trvání slabik, na rozdíl například od angličtiny a němčiny, kde je rytmus izochronní (mezi akcenty jsou vyrovnané konstantní intervaly). Další studie však tuto absolutizaci členění vyvracejí. Duběda

(2004:27) provedl měření na čtené češtině a francouzštině a to potvrdilo umístění francouzštiny v dimenzích párové variability. Jinak tomu je v češtině, podle indicií párové variability, se čeština zdá být jazykem „izosylabickým“, podle vokálních intervalů a rozdílů mezi konsonantickými intervaly jako jazyk „izochronický.“.

Obdobný názor týkající se rytmu ve francouzštině má i F. Wioland (1991:127):

*„Les unités rythmiques successives ont tendance à s'équilibrer sur le plan temporel. Tout se passe comme si les unités qui forment une séquence rythmique avaient le même „poids“ temporel, une égale valeur, quelles que soient en réalité les différences objectives qui existent entre ces mêmes unités.“<sup>11</sup>*

Dle tohoto fonetika mají za sebou jdoucí rytmické jednotky tendenci zaujímat stejný časový úsek, byť se liší v počtu vyslovených slabik. Delší rytmické skupiny mají rychlejší tempo a kratší se prodlužují nebo jsou doprovázeny pauzou. F. Wioland v podstatě přibližuje svou teorii francouzštinu k jazykům izochronním.

K výše uvedenému názoru se přiklání i P. Léon (2007:158), což dokresluje následující výrok.

*„Un rythme est instauré quand il y a la perception d'une prominence accentuelle répétée. Si la périodicité de l'accentuation s'établit selon une certaine isochronie, on dira qu'on a un rythme régulier.“<sup>12</sup>*

## Didaktická doporučení

Při výuce francouzské prozodie je nutné vzít v úvahu, že rytmická originalita francouzštiny spočívá především v prodloužení poslední vyslovené slabiky, což si rodilý mluvčí spontánně neuvědomuje. Nefrankofonní mluvčí si však často myslí, že Francouzi neustále mění rychlost promluvy. Prodloužení slabiky je důsledkem narůstající artikulační tenze na konci fonetického slova. Pokud je poslední vyslovená

---

<sup>11</sup> „Po sobě následující rytmické jednotky mají tendenci se v časovém plánu vyrovnávat. Vše probíhá tak, že jednotky tvořící rytmickou sekvenci mají stejnou časovou „váhu“, stejnou hodnotu, byť reálně mezi nimi existují objektivní rozdíly“ (překlad Juříčková).

<sup>12</sup> „Rytmus vzniká, pokud dochází k pravidelnému opakování přízvuku. Jestliže se periodicita přízvuku ustálí dle určité izochronie, mluvíme o přízvuku pravidelném“ (překlad Juříčková).



slabika typu (KV), je potřeba se soustředit na její vyslovení s dostatečnou artikulační energií.

Pokud však jde o typ KV (K), je potřeba od sebe odlišit nazální a orální vokály. Slabika obsahující nazálu je výrazně prodloužena – (*en France* - /-ʼfrã:s/). Vokální nazalita je ve francouzštině, jak je známo, fonologická, má silnou rozlišovací schopnost (*c'est beau* - /-ʼbo/ - *c'est bon* - /-ʼbõ/) a prodloužení slabiky je velmi výrazné.

„*Comme l'articulation de la dernière syllabe prononcée d'un mot phonétique nécessite l'énergie articulatoire, le voile du palais a besoin de temps pour s'abaisser quelle(s) que soi(en)t la ou (les) consonne(s) finale(s) qui sui(ven)t. Sur les enregistrements acoustiques, on peut constater que le début de la voyelle n'est pas réalisée nasal, la nasalité n'apparaît qu'après quelques centièmes de seconde. /.../ Faire durer la voyelle est la seule solution pour qu'elle puisse, dans ce contexte de tension articulatoire, être réalisée nasale*“ (Pagel, Madelini, Wioland 2012:71).<sup>13</sup>

U orálních samohlásek, jak jsme se již zmínili v kapitole věnované vokálům, existují tři stupně délky. Velmi slabé souhlásky [ʀ, z, v, ʒ] značně prodlužují délku vyslovené předcházející samohlásky a jejich existenci dokládá pouze tato vokalická délka, zvuková realizace poslední souhlásky nemusí být výrazná (*mon amour* - /- -ʼ mu: (ʀ)/. Slabé souhlásky – sonorní okluzivy [b, d, g], nazální konsonanty [m, n] a konstriktiva [j] způsobují rovněž dloužení, ne však tak znatelné (*une robe* - /-ʼrɔ.(b)/. V případě, že poslední konsonant je silný, jedná-li se o němé okluzivy [p, t, k, f] nebo o němé konstriktivy [s, ʃ] či o laterálu [l], je dloužení srovnatelné s typem slabiky KV (*j'ai soif* - /- ʼswa(f)/ (Pagel, Madelini, Wioland 2012:71).

Rytmus francouzštiny je založen na sylabizaci fonetických slov, artikulační energie je koncentrována na poslední slabiku tohoto slova a projevuje se rovněž mírným „*sklouznutím*“ (*glissando*). Francouz zaměřuje svou pozornost při poslechu na počet slabik a identifikaci slabiky poslední. Počty slabik jednotlivých fonetických

---

<sup>13</sup> „Vyslovení poslední slabiky fonetického slova vyžaduje značnou artikulační energii, měkké patro potřebuje určitý čas, aby se dostalo do nižší polohy, nezávisle na následujícím posledním konsonantu (následujících konsonantech). Na akustických záznamech je možné vidět, že počátek vokálu není ještě nazální, nazalita se objevuje až po několika setinách sekundy. /.../ Prodloužit vokál je jediná možnost, jak jej v tomto kontextu realizovat nazálně“ (překlad Juříčková).

slov za sebou následujících nehrají příliš zásadní roli, rytmičkou rovnováhu vnáší prozodické schéma.

Se studenty je vhodné se zaměřit na rozdílnou délku stejných slabik v různých pozicích - ve slabé i silné (*il est mort* - *il est mortel*). Rovněž je možné využít cvičení na rozlišení otevřených a zavřených slabik, u nichž je možné rozlišit tři stupně délky (*tu passes* - ('KVK), *la paille* - ('KV.K), *tu pars* - ('KV:K).

Rozdíl mezi psanou formou jazyka a mluvenou je velice markantní, neboť veškeré znaky čísla a rodu se projevují pouze v psané podobě, na konci jednotlivých slov stojí němé hlásky, samohláska /e/ - znak feminina, nebo souhlásky /s,x/ - znaky plurálu, je proto poměrně složité vizualizovat to, co je pro mluvený projev podstatné. (*qu'ils la prennent, veuillez descendre*), stejně tak v případě vázání (*de bonnes oeuvres*).

Francouzština, jak již bylo řečeno je jazyk s otevřenou sylabizací, což je složité, pokud vycházíme z psané podoby (*dans une allée* – *dan-zy-na-lé*). Autoři publikace „*Le rythme du français parlé*“ (Pagel,D., Madeleni,E., Wioland, F. 2012:18) tvrdí, že:

*„La forme écrite telle qu'elle existe dans son état actuel ne peut servir de modèle d'apprentissage à l'expression orale. On ne peut pas la réduire à une simple lecture à haute voix. Autrement dit, l'apprentissage de la prononciation ne peut être assimilé aux seules difficultés d'apprentissage de l'écrit, même si les rapports graphie/sons sont à prendre en compte! L'inventaire habituel des cas dit de „liaison „ est révélateur à ce propos: il ne se réfère qu'à la forme écrite sous couvert de syntaxe de l'écrit. A l'oral „pas de liaison“, mais une syllabation de base de type CV comme le montrent les exemples suivants dans quatre types de suites.“<sup>14</sup>*

*KV KV KV - /par ici – pa-ri-si/, / tout a coup – tu-ta-ku/*

*V KV KV - /une amie – y-na-mi/*

<sup>14</sup> „Psaná forma, která nyní existuje ve francouzském jazyce, nemůže sloužit jako model pro výuku ústního projevu, který není možné redukovat jen na hlasitou četbu. Jinak řečeno, není možné výuku výslovnosti spojovat s výukou psaného projevu, i když vztah foném grafém je nutné brát v úvahu. Pojem „liaison“ je záležitostí psaného projevu a je propojen se syntaxí. V ústním projevu neexistuje liaison ale pouze základní sylabizace čtyř typů“ (překlad Juříčková).

*KV KV KV (K) - /les études – lE-zE-ty(d)/*

*KV KV KKV - /tout a pied – tu-ta-pje/*

Liaison - vázání není specifický jev, lze jej integrovat do obecnějšího rámce, jedná se o sylabizaci překračující hranice lexikálních slov a vytvářející „*mots phonétiques - fonetická slova*“.

Při nacvičování rytmu francouzské promluvy je velice vhodné nezačínat s žáky výuku ihned s užitím vizuální opory, ale pouze percepcí celých fonetických slov.

Student si musí osvojit tyto základní modely, které mu umožní získat rytmus francouzské výpovědi. Základní modely se kombinují. V jazyce fungují binární (*j'aimerais – rentrer*) a terciální modely (*pourquoi conduire si vite*), které mohou čítat stejný počet slabik / . - / / . - / - (*vous êtes - sympa*) nebo se v nich počty slabik liší, buď o jednu / . . - / / . . . - / - (*tu pourras lui en parler*), či více slabik / . - / / . . . - / (*vas y – sans hésiter*). Odlišný počet slabik v jednotlivých fonetických slovech dělá na cizojazyčného mluvčího dojem absence struktury. Fonetická slova mají tendenci nezávisle na počtu obsažených slabik se časově vyrovnávat. Rychlost promluvy se proto mění dle počtu slabik, krátké fonetické slovo je vysloveno pomaleji a dlouhé obsahující větší počet slabik rychleji. Jak již bylo výše uvedeno, podle F.Wiolanda se tímto francouzština přibližuje izochronním jazykům. V mluveném projevu 33% za sebou jdoucích fonetických slov obsahuje stejný počet slabik, a není tudíž nutné měnit rychlost výpovědi, ve 40 % se fonetická slova odlišují o jednu slabiku a ve 27 % o více slabik (Pagel, Madelini, Wioland 2012:75).

Hned od počátku studia je potřeba upozornit studenty na specifikum rytmu francouzské výpovědi a věnovat mu velkou pozornost a postupně naučit studenty jednotlivé výše citované modely a jejich kombinace. Při poslechu studenti označují rytmické skupiny, podtrhávají poslední prodlouženou slabiku. Ve výslovnostních produkčních cvičeních respektují narůstající počet slabik ve fonetických slovech, jejich prodlužování a v důsledku toho posouvání přízvuku (Charliac, Motron, 2006:19).

Elle montait.

Elle montait une jument.

Elle montait une splendide jument alezane.

Elle montait ce jour-là une splendide jument alezane.

Elle montait ce jour-là une splendide jument alezane dont le blanc est immaculé.

### 2.5.3 Rytmické skupiny ve francouzštině

S výše uvedenou problematikou rytmu velmi úzce souvisí slabičné členění francouzské výpovědi. Jak již bylo zmíněno výše, členění francouzské promluvy představuje pro českého mluvčího značné obtíže. Sylabizace českého jazyka je odlišná od sylabizace francouzské. Jedním z charakteristických rysů francouzského sylabického systému je velká vyrovnanost slabik „*égalité syllabique*“ (Charliac, Motron, 2006:10), francouzské slabiky se zdají být stejně dlouhé, mají stejnou intenzitu a střídají se ve stejném rytmu, nedochází ke spojování více konsonantů. Finální konsonant jednoho slova se spojí s počátečním vokálem slova následujícího, hranice slabiky a slova nejsou totožné, jako je tomu v češtině. Slabiky hranice slov přesahují.

Slova tvoří *rytmické skupiny*, homogenní výslovnostní jednotky. Jsou takto označovány, protože přízvuk na konci dodává těmto skupinám typický rytmus.

Co se týče těchto slabičných uskupení, například P. Léon (2007:138) rozeznává tyto skupiny: „*le groupe phonique*“ neboli „*mot phonique*“, vytváří zvukovou jednotu, může, ale nemusí nutně nést význam (la petite maison – laptitmezo). Dále „*groupe de souffle*“, jestliže se zastavíte kvůli nádechu a realizujete pauzu. Toto seskupení může být dlouhé nebo krátké. Z pohledu lingvistického rozlišujeme syntagmata - minimální syntaktické jednotky. Nejrozšířenějším a také nejvíce užívaným pojmem pro seskupení slabik je „*groupe rythmique*“ rytmická skupina, jež představuje syntagma zakončené přízvučnou slabikou.

F.Wioland (2005:67-69) nazývá tyto skupiny „*mots phonétiques*“. Slabiky obsažené v rytmických celcích se nacházejí v pozici slabé, nejsou-li na konci lexikálních slov (à Paris - /pa/), nebo pozici střední, nacházejí-li se na konci lexikálních slov (à Paris plage – /ri/), ale nejsou na konci „*mot phonétique*“, pokud však zaujímají finální pozici rytmické skupiny, jde o pozici silnou, přízvučnou (à Paris - /ri/. Tyto slabiky jsou vysloveny s velmi výraznou artikulační energií, nejedná se však o energii akustickou, jak tomu je u jiných jazyků.

Pro výuku je proto zásadní naučit studenta správně identifikovat poslední vyslovenou slabiku, která je často obklopena velkým množstvím němých hlásek (*qu'elles entrent [kelãntr], des oeufs [dezœf] 4 heures [katrœ:r]*). Je žádoucí, abychom začínali výuku s co nejkratšími „*mots phonétiques*“ a podařilo se nám žáky naučit zlaté pravidlo francouzštiny - v rámci fonetického slova každá souhláska, která se setká se samohláskou, tvoří automaticky slabiku.

Dle fonetiků D. Pagela, E. Madelini, F. Wiolanda (2012:74-75) existuje šest typů modelů, které představují rozložení slabik na časové ose v rámci fonetického slova:

- jedna vyslovená slabika / - / (monte)
- dvě vyslovené slabiky /. - / (sortie)
- tři vyslovené slabiky / . . - / (à dimanche)
- čtyři vyslovené slabiky / . . . - / (si tu l'as vu)
- pět vyslovených slabik / . . . . - / (nous y arriverons)
- šest vyslovených slabik / . . . . . - / (vous l'avez convoqué)

„*Mots phonétiques*“ či *rytmické skupiny* jsou základními jednotkami francouzské promluvy a představují i celky významové. K rytmické skupině se váže pravidelný přízvuk kladený na finální slabiku této skupiny, která se značně prodlouží. Slova uvnitř skupiny obvykle svůj přízvuk ztrácejí. Ve spontánní promluvě čítají rytmické skupiny maximálně 4-5 slabik. Rozdíl mezi spontánním projevem muže a ženy není výrazný. Diference se projevují spíše jako dialektové varianty v různých oblastech Francie. Pohled na počet slabik v rytmické skupině se liší, každý z fonetiků dospěl k různým číslům. Léon (2007:160) cituje Wiolanda - 2,5 slabiky v rytmické skupině ve spontánní promluvě a Fonagy – 3,31 slabiky v rytmických skupinách v mluvených projevech.

### 2.5.3.1 Promluuvový úsek v češtině

V českém názvosloví francouzskému pojmu „*mot phonétique*“ do určité míry odpovídá termín „*promluuvový úsek*“. Je to jednotka souvislé řeči nadřazená taktu, což je jednotka na úrovni slova. Z důvodu umístění přízvuku na začátku slov jsou takty sestupné. Promluuvový úsek je jednotka zvuková a ovlivněná intonací řeči se zřetelným vymezením meziúsekové hranice. Členění výpovědi na promluuvové úseky je ovlivněno její syntaktickou strukturou. K základním příznakům promluuvového úseku patří jeho intonační průběh, dynamická linie a umístění pauz. V každém promluuvovém úseku existuje intonační centrum, většinou umístěné na posledním přízvukovém taktu, na jeho přízvučné slabice (Palková, 1994: 290-291).

### Didaktická doporučení

Z didaktického pohledu je zvládnutí francouzské sylabizace studentem velmi důležité. V rámci poslechových cvičení můžeme se studenty nacvičovat schopnost určit počet slabik v rytmických skupinách, zpravidla je užívána při těchto typech cvičení vizuální opora, aby byl zřejmý rozdíl mezi psanou a vyslovovanou formou. Je nutné, aby si český mluvčí hned od počátku uvědomil zásadní rozdíl mezi francouzskou a českou promluvou – její naprosto odlišné členění, nedůležitost lexikálních slov a organizaci výpovědi do rytmických skupin, uvnitř kterých jsou slabiky propojené. Rytmus slabik francouzské výpovědi je velmi pravidelný, primární přízvuk se nachází na poslední slabice této skupiny.

Poslechová i artikulační cvičení by měla být zaměřena nejen na prodloužení poslední slabiky rytmické skupiny, ale rovněž na shodnou délku a stejnou intenzitu slabik uvnitř této skupiny, na nepřízvučnost hlásek v rámci konkrétních lexikálních jednotek (*La Ville Lumière*) či uvnitř rytmických skupin (*Un après-midi, je vous ai vue, dans une rue*). Přičemž rytmické skupiny odpovídají logice syntaktických celků (věta obsahuje verbální, nominální skupinu) a existuje mezi nimi velmi silná syntaktická a sémantická koheze, logicky by mělo přízvuk nést jádro výpovědi. (*Elle dort. – Elle dort bien*). – (Charliac, Motron, 2006:12-14),

Studenti musí také zvládnout konsonantické a vokální řetězení uvnitř rytmických skupin i mezi nimi (*une oeuvre **in**oubliable, ça semble être **une** occasion, j'ai seulement **eu un** tout petit **accident**, je voudrais **un** jeu vidéo **et une** console*), a to pomocí percepčních cvičení, v nichž počítají vyslovené slabiky. (Charliac, Motron, 2006:26-27)

Není možné opomenout záležitost vázání uvnitř skupin a zakázaná vázání přes jejich hranice, pokud poslední slovo rytmické skupiny nese přízvuk, zde dochází k častému chybování (Charliac, 2006:34-35).

*L'assassin / a des allures d'ange.*

Nacvičovat tento jev je možné v interogativních větách:

*Quand/ avaient-ils pris ces leçons?* – zakázané vázání.

*Quand est-ce qu'ils avaient pris ces leçons?* – vázání povinné

Rytmické skupiny lze dále členit, což závisí na různých nejen prozodických činitelích, na rychlosti promluvy, na výslovnostním stylu, komunikační situaci, na úmyslu mluvčího. Všechny tyto aspekty je nutné začlenit do výuky na rovině suprasegmentální.



## 2.5.4 Tempo

*„Le débit est la quantité de syllabes prononcées par seconde. (Léon, 2009:143)*

Způsob mluvy, její rychlost je více než jiné prozodické parametry záležitostí individuální. Tempo se projevuje jako parametr nestabilní a poměrně různorodý. Je ve francouzské neutrální promluvě poměrně rychlé, uvádí se 4-6 slabik za sekundu. Léon (2007:143) představuje průměrné hodnoty pro muže 5,7 sl/sc a ženy 5,9 sl/sc. Ženy mluví tudíž o něco málo rychleji než muži. Zpomalení tempa na konci výpovědi nebo na konci syntagmatu je podmíněné fyziologicky a je nevyhnutelné. Změny na časové ose, způsobené prodlužováním finálních segmentů, zpomalování na konci rytmických jednotek a pauzy jsou často způsobeny mimojazykovými okolnostmi a jsou výrazným projevem expresivity promluvy. Změnou tempa se často odlišují vsuvky. Zvolnění tempa se dosáhne prodloužením slabik a rovněž prodloužením mluvních pauz.

Pauza, neboli přerušování plynulého toku řeči, je důležitým faktorem, kterým se členění souvislé řeči v menší úseky. Pozice pauzy rozhoduje mnohdy o správném pochopení celé výpovědi, společně s umístěním přízvuku a důrazů. Pauzy mají různé funkce. Pauzy respirační jsou pro fonaci nezbytné. Struktura jazyka sama o sobě vnucuje určitý typický respirační rytmus. Pauzy mohou mít rovněž funkci demarkační a působit podobně jako sekundární přízvuk. Hrají rovněž významnou roli ve členění promluvy z pohledu gramatického, upozorňují na konec výpovědi, paragrafu atd. Jsou dokladem potřeby mluvčího rozmyslet si pokračování promluvy - jedná se o pauzy váhání. Mají samozřejmě fonostylistickou funkci s identifikačním účinkem, vypovídají o mluvčím a jeho zkušenostech, indikují také emocionalitu. Mají účinek impresivní, mohou, pokud jsou umístěny jinde, než je běžné, mít efekt dramatického kontrastu.

Jakékoliv změny tempa jsou v obou jazycích typické pro produkci i percepci příznakové prozodie.

Při výuce francouzštiny není nutné věnovat tempu samotnému pozornost. Zohledňovat jej musíme až v souvislosti s dalšími suprasegmentálními charakteristikami francouzské promluvy komplexně.

## 2.5.5 Intonace

Intonace je univerzální přirozenou součástí každého mluveného projevu, má fyziologický základ jakož i fonologický aspekt (Léon, 2009:175):

*„Les changements de fréquence des vibrations des cordes vocales sont responsables de la perception des variations de hauteur, dont le déroulement crée la mélodie de la parole. On définit alors l'intonation comme la structuration mélodique des énoncés. L'intonation fait partie de la prosodie, dans laquelle on inclut tous les facteurs du rythme.“*<sup>15</sup>

### 2.5.5.1 Intonace v češtině

Stejně jako ve francouzštině jsou v češtině intonační změny zásadními prostředky k vyjádření výpovědních modalit a expresivity.

K označení melodického schématu se užívá pojmu intonační kadence (pojem Daneše – 1957). Existuje několik variant kadence závislých na tvaru melodické křivky, dále kadence vychází z tónového intervalu a z výšky několika daných bodů. Romportl (1985:115) zavedl termín melodém, rozlišuje základní typy, ale akceptuje i existenci podtypů v rámci kategorie. V současné době melodém označuje funkční platnost intonačního průběhu. Rozlišujeme tři základní typy promluvy:

- ***ukončenost - neukončenost***
- ***rozlišení modality (věta deklarativní, exklamativní, interogativní)***
- ***výpověď neutrální - výpověď expresivní***

V intonačním systému češtiny existují tři základní melodémy. Melodémy se nacházejí v poslední rytmické skupině věty, tam kde se nachází větný přízvuk.

Nejrozšířenější je *klesavý ukončující melodém* typický pro věty deklarativní, imperativní a doplňovací otázky. Je charakterizován poklesem intonace od přízvučné slabiky poslední rytmické skupiny až do konce výpovědi. Dle Daneše je možné

---

<sup>15</sup> „Změny frekvence vibrace hlasivek způsobují variace výšky a při poslechu výpovědi vytvářejí melodii řeči. Intonace je tudíž definována jako melodické ztvárnění výpovědi. Intonace je součástí prozodie, stejně tak jako další faktory rytmu“ (překlad Juříčková).

rozlišit křivku typickou pro bezpříznakovou melodii, označující prostou ukončenost. (Vlčková-Mejvaldová, 2006:45)

*Stoupavý ukončující melodém* je charakteristický pro otázky zjišťovací, zde má fonologickou funkci, neboť otázky zjišťovací se odlišují od deklarativních vět pouze svou intonací. Tento melodém je představen dvěma typy, liší se polohou intonačního vrcholu, první má vrchol na poslední slabice a druhý na druhé slabice poslední rytmičké skupiny. V současné češtině jsou oba typy vyváženě zastoupeny.

*Neukončující melodém* se nachází na konci intonačních jednotek uprostřed souvětí, naznačuje pokračování výpovědi.

#### 2.5.5.2 Intonace ve francouzštině

Intonace má ve francouzské promluvě několik funkcí. Její základní funkce je vymezení hranice mezi významovými celky – *funkce demarkační*.

- *Je le sais.↓ Oui, je viendrai demain.↓*

Intonace pomáhá společně s prominencí správně segmentovat a delimitovat syntaktické struktury výpovědi, zde mluvíme o funkci *syntakticko-segmentační*, intonace eliminuje mnohoznačnost:

- *Vous partez quand ↑ en août?↓* - chceme vědět, kdy v srpnu odjíždějí
- *Vous partez quand ↑ en août ? ↑* - chceme vědět, zda skutečně v srpnu
- *Ma mère me dit: ↑ cette amie est très curieuse.↓* (matka mi říká, že přítelkyně je zvědavá)
- *Ma mère,/↑ me dit cette amie,/→ est très curieuse.↓* (přítelkyně mi říká, že její matka je zvědavá)

*Distinktivní funkce intonace modifikuje sdělení – určuje modalitu vět.*

Například věta (*Vous ne faites rien.*) může být interpretována jako „*assertion*“ - tvrzení, pokud je její melodie stoupavě klesající, pokud je stoupající, jedná se o zjišťovací otázku a v případě imperativu, věta získává melodii prudce klesající, přestože se jedná z pohledu morfologicko-syntaktického o jednu a tutéž větu.

Má rovněž funkci *lingvistickou*. Suprasegmentální jednotky umožňují rozlišit syntaktické struktury vět, jejich modalita a intonace posiluje syntaktickou koherenci. Rossi (1999:99) dokonce tvrdí, že intonace může syntax nahradit. Zajišťuje syntaktickou strukturu diskursu tak, že spojuje rytmické skupiny a vytváří jejich hierarchii díky melodickým šablonám, může tak zastoupit nevyjádřené gramaticko-syntaktické vztahy.

*Il pleut, je reste = Il pleut donc ...* – důsledek.

Má také *funkci integrační*. Jinou intonaci bude mít výpověď v rámci kontextu, kde dochází k různým modifikacím, jiným způsobem je intonována výpověď prostá bez kontextu.

Rovněž v procesu percepce je lingvistický význam intonace zásadní. Vypovídá o emočním stavu mluvčího, signalizuje postoje (rozkaz, otázka), má *emfatickou a expresivní funkci*.

Intonace je popisována v rámci intonačních jednotek, které také nazýváme promluvvé úseky. V průběhu promluvvého úseku dochází k výraznému intonačnímu pohybu, který na konci jednotky signalizuje její hranice. Od začátku do konce úseku se intonace většinou snižuje. Intonační centrum bývá označováno jako intonační jádro, melodém, či kadence (ve francouzské terminologii – *intoném*), nese fonologickou informaci. Podle melodického průběhu věty můžeme určit její modalitu. Intonace se znázorňuje intonačními křivkami, které vymezují intonační významové jednoty.

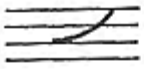
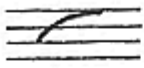
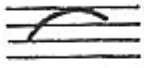
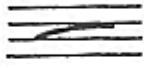
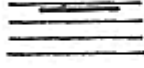
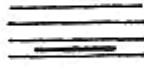
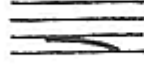
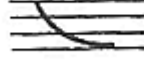
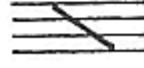

Existují dva základní typy intonému: s konturou stoupající u výpovědi neukončené a s konturou klesající u ukončené výpovědi, pokud jde o výpovědi izolované. Koncovým poklesem intonační křivky jsou charakterizovány oznamovací

výpovědi a doplňovací otázky. Koncovým vzestupem, zvýšením základního tónu se charakterizují neukončené výpovědi a zjišťovací otázky. Rozdíl v intonaci zjišťovacích a doplňovacích otázek je vysvětlitelný. U otázek zjišťovacích je intonace jedinou charakteristikou. V otázkách doplňovacích můžeme vycházet ze slovosledu a navíc přítomnost tázacího výrazu vymezuje, o jaký typ věty se jedná. V takovém případě by intonační odlišení od oznamovací věty bylo jevem nadbytečným. Podobný sémantický efekt vzniká u příkazu, pokud je rozkaz vyjádřen již gramatickou formou imperativu, intonace přijme melodii neutrální oznamovací věty. V podstatě pokaždé, když je modalita výpovědi gramaticky vyjádřena, může být intonace neutralizována na úroveň deklarativní výpovědi.

Z pohledu fonetického popisu je melodický parametr a výška melodických křivek pro intonaci nejdůležitější. V mluvené řeči klouže hlas po stupnici, stoupá nebo klesá rychleji nebo pomaleji, odchylky jsou na rozdíl od zpěvu minimální. Fonetici se snažili znázornit pohyb melodických křivek pomocí grafických reprezentací – šablon (patrons).

Základní popis francouzské intonace podal Delattre (1966:1-14). Jeho deset intonačních průběhů představuje intonémy izolovaných intonačních skupin. Následující schéma představuje deset intonačních průběhů ve formě dialogu, v deseti jednoduchých velmi krátkých větách. (viz. tabulka č. 12)

## Tabulka č. 12: Intonační průběhy

2-4 <sub>+</sub>		Question
2-4		Continuation majeure
2-4 <sub>-</sub>		Implication
2-3		Continuation mineure
4-4		Echo
1-1		Parenthèse
2-1		Finalité
4-1		Interrogation
4-1		Commandement
4-1		Exclamation

- *Si ces oeufs* Continuation mineure
- *étaient frais* Continuation majeure
- *j'en prendrais.* Finalité
- *Qui les vend?* Interrogation
- *C'est bien toi,* Question
- *ma jolie?* Echo
- *Evidemment,* Implication
- *Monsieur* Parenthèse
- *Allons donc!* Exclamation
- *Prouve-le-moi.* Commandement

Intonační průběhy definuje Delattre pomocí fonologických minimálních párů, které vstupují do významových opozic, a tak odlišují význam výpovědí. Nejedná se

však o skutečné opozice, neboť intonémy nejsou komutativní jako fonémy, jsou to melodické varianty. Fonologické jednotky - fonémy jsou diskrétní a nesouvislé, je jich navíc omezený počet, na rozdíl od intonačních jednotek, které limitované nejsou. Záměnou jednotlivých intonačních průběhů může dojít ke změně významu výpovědi. Intonace ukončenosti a otázky mají sémantickou platnost, ale jejich záměnou nedochází jen ke změně modality, ale také ke změně významu výpovědi.

Delattrovy (Delattre, 1966:1-14) intonémy se třídí do dvou skupin. Mezi intonémy klesavé patří: *ukončenost, otázka doplňovací, příkaz a zvolání*. Intonémy stoupavé jsou typické pro: *neukončující hranici nižšího intonačního celku, neukončující hranici vyššího intonačního celku, otázku zjišťovací a ujištění*. Mezi intonémy s rovným průběhem křivky patří *vsuvka*.

K. Pike vytvořil systém čtyř intonačních úrovní. P. Léon a G. Faure (Léon, 2007:184) doplnily pátou úroveň kvůli zaznamenání expresivních fenoménů. Vycházeli ze střední úrovně hlasu, která odpovídá výšce tónu citoslovce váhání „euh“, což je rovněž průměrná výška nepřízvučné slabiky. Vymezili pět melodických křivek odpovídajících sémantickým významům:

- *neukončující melodém, hranice menšího celku, neukončující melodém, hranice většího celku*
- *ukončenost*
- *zjišťovací otázka*
- *rozkaz*
- *zvolání*

V rámci těchto intonémů existují ještě varianty emotivní, sociální a další (různé typy otázek- otázka exklamativní, věta oznamovací se vsuvkou, oslovení, přístavek).

V **deklarativní větě** klesá hlas výrazně na poslední slabice rytmické skupiny. Deklarativní výpověď může být zcela zbavena melodické křivky a je tedy neutrální, ale v běžné spontánní promluvě tomu tak není, jestliže obsahuje deklarativní věta více rytmických skupin, může hlas stoupat, či lehce klesat na slabikách přízvučných, nikdy však nedosáhne melodické úrovně konečného poklesu na slabice poslední.

Navíc je nutné poznamenat, že inverze segmentů shodné délky, nijak nemodifikuje intonační křivku.

*En passant par là, ↑ on gagne presque une heure. ↓*

*On gagne presque une heure, ↑ en passant par là. ↓*

Ve větě **oznamovací se vsuvkou**, sleduje vsuvka nízkou melodickou linií, její tvar je rovný, co se týče přístavku je to obdobné jako u vsuvky, ale může sledovat i vysokou melodickou linií.

*Le service va être réorganisé prochainement ↓ – je crois →*

U **otázek zjišťovacích** dochází k rychlému nárůstu křivky, intonace má fonologickou funkci.

*Tu as fini? ↑ Tu ne veux plus rien? ↑*

U **dalších typů otázek** (inverze, est-ce que, tázací výrazy), jelikož jsou již syntakticky či sémanticky vymezené, by měla být melodie klesavá, není tomu tak, jestliže mluvčí očekává odpověď a naléhá.

*Qu'est-ce qui se passe? ↓ ↑ Comment trouver une solution? ↓ ↑*

V **rozkazovacích větách** křivka klesá, ale může být také neutrální s šablonou deklarativní výpovědi.

*Vas-y! ↓ Fermez la porte! ↓*

**Zvolání** je znázorněno většinou křivkou ve tvaru zvonu (klobouku), může se částečně podobat otázce, rozkazu a může mít také více variant.

*C'est du vent, ∩ quoi! ↓*

Intonace každého diskurzu vyplývá ze stylu a zaměření promluvy. Samozřejmě je zásadní, zda se jedná o promluvu neutrální či **příznakovou**.

Můžeme například citovat fonetika P. Martina (2009), který postavil svou teorii na logicko-syntaktické struktuře. Na začátku rytmické skupiny nebo poblíž jejího počátku je možné v některých promluvách zaznamenat melodický vzestup, intonační prominenci vztahující se k výpovědní struktuře (odpovídá rématu). Tento tvar melodické křivky nazývá Martin „hat pattern“ – **kloboukový průběh**.



Martin konstatuje, že pokud sledujeme melodii v kontextu, musíme objevit tyto pravidelné opozice stoupání a klesání intonační křivky, záleží na pozici východiska a jádra výpovědi.

### 1. pokud východisko předchází jádro

oznamovací věta

*Il est arrivé, ↓ votre ami, → tout a l'heure. →*

otázka

*Il est arrivé, ↑ votre ami, → tout a l'heure? →*

### 2. pokud jádro předchází východisko

oznamovací věta

*Votre ami, ↑ tout a l'heure, ↑ il est arrivé. ↓*

otázka

*Votre ami, ↓ tout a l'heure, ↓ il est arrivé? ↑*

Slova, která označují pro mluvčího důležitou informaci, bývají intonačně zvýrazněna, realizována ve vyšším tónu, jedná se o tzv. fokalizaci. (Rossi, 1999:116-117)

*Vous étiez **vénu** ∩ à Toronto*

P. Martin (2009:195) studuje výpovědi z pohledu fonostylistického a ukazuje jak logika založená na vztahu téma-réma jasně ovlivňuje sémantiku, má sémantický dopad.

Typický pohyb intonační křivky - stoupání a klesání je podle Passyho projevem fonetické ekonomie. Jestliže snížíme hlas před tím, než by měl opět stoupnout, nemusíme ho zvyšovat příliš. Fyziologický princip fonetické ekonomie se odráží i ve fonologických studiích P. Martina. (Léon 2007:188)

## Didaktická doporučení

Na základě předchozího výkladu lze dospět k některým obecným doporučením pro korektivní fonetiku na úrovni intonace. Z pohledu didaktického je potřebné při výuce francouzské výslovnosti na rovině suprasegmentální začít se studenty percepčními i produktivními cvičeními na rozeznávání typů vět. Jedná se o demarkativní funkci intonačního schématu.

*Il pleut.*↓ *Il pleut?*↑ *Il pleut!*↓

U deklarativních vět zdůrazňujeme pokles melodické křivky, pokud jde o větu tvořenou jednou rytmickou skupinou, pokud výpověď obsahuje více rytmických skupin, hlas vždy stoupá na konci každé nefinální skupiny a klesá až na konci rytmické skupiny finální. K exemplifikaci jsme použili příklady z publikace (Charliac, Motron, 2006:48-79).

*A ce moment-là,*↑ *vous tombez dans la rue Boissy d'Anglais.*↓

Nutnost jasně stoupavé intonace na konci každé nefinální skupiny v oznamovacích větách je přetrvávajícím problémem českých studentů, kteří jsou ovlivněni intonací mateřštiny.

Posléze je možné přistoupit k identifikaci smyslu výpovědi na základě intonace.

*Tes amis vivent bien,* ↑ *à Londres?* →

*Tes amis vivent bien* ↑ *à Londres?*↑

U pokročilých studentů nesmíme opomenout věty s různými typy „*détachement*“ - oslovení, vsuvky a přístavky.

*Ma chère,*↑ *nous parlions de vous.*↓

*Ils sont partis,*↑ *je crois,*→ *aux sports d'hiver.*↓

*ça s'est mal fini,*↓ *je crois.*↑

Co se týče vět interogativních, je možné se zaměřit na rozdíl mezi otázkou zjišťovací a doplňovací.

*Tu habites à Prague?*↑ *Où*↑ *tu habites?*↓

Opět u pokročilých mluvčích rozšíříme percepční i produkční cvičení na různé typy vsuvek u vět interogativních a imperativních.

*Dis,*↑ *quand reviendras-tu?* ↓ *Je vous dois combien,*↑ *s'il vous plait?*↑

V další fázi je možné přistoupit k interpretaci souvislých textů s důsledným dodržováním intonačních křivek.

## Závěr suprasegmentální části

Při popisu roviny suprasegmentální jsme dospěli k závěru, že při srovnání sylabického systému obou prostudovaných jazyků, tedy češtiny a francouzštiny, existují již na úrovni tvoření samotné slabiky jisté rozdíly. Tyto rozdíly jsou významné z didaktického hlediska pro výuku francouzštiny v české škole. Jádrem slabiky ve francouzštině může být pouze vokál, kdežto v češtině mohou ve funkci slabičného jádra vystupovat rovněž sonory /l/, /r/, /m/, /n/. V češtině odpovídá hranice slabiky, která je otevřená nebo zavřená, hranici slova. Uprostřed slova mezi slabikami již hranice tak jednoznačná není, je nutné vzít v úvahu souhláskové skupiny, které se mohou různě členit.

Ve francouzštině slabiky vytvářejí tzv. „*mots phonétique/phoniques*“ či „*groupes rythmiques*“, a slabiky tak neodpovídají hranici grafických slov. Tento jev mimo jiné způsobuje chyby u českých mluvčích, kteří většinou vycházejí z fonetické podoby češtiny a výše uvedených charakteristik české slabiky. V podstatě od počátku učení se francouzskému jazyku se český mluvčí opírá o vizuální oporu, což způsobuje fixaci na grafickou formu, a tak i často chyby v souvislé produkci jednotlivých rytmických skupin. Navíc si žáci osvojují lexikální jednotky jako samostatné entity. V rámci rytmických skupin dochází k vokalickému a konsonantickému navazování „*enchaînement vocalique*“ a „*enchaînement consonantique*“ a k vázání „*liaison*“. Slova se v rámci syntagmatu vyslovují vázaně, na základě daných pravidel. Český mluvčí není zvyklý spojovat slova přes jejich hranice, slova nepatřičně odděluje, narušuje tak intonační křivku, rytmus a v důsledku i přízvuk celé rytmické skupiny.

Češi i Francouzi dělají někdy ve vázání shodné chyby. Francouzi tak činí na základě syntagmatického uspořádání výpovědi (syntagmatický plurál - Benveniste, 2010:152). Češi se opírají o vizuální obraz slov a zároveň jsou ovlivněni spíše analogiemi v morfologii (s - znak množného čísla- *quatre-z-enfants*), což se však mnohdy projeví i u francouzských mluvčích.

V rámci vázání dochází k ovlivňování hlásek, k jejich koartikulaci, v rychlé řeči k redukci a především k asimilaci a to většinou regresivní, hláska silnější vždy asimiluje slabší. Pro češtinu je typická tzv. asimilace znělosti především na konci

slov, ve francouzštině k tomuto jevu nedochází, nevyslovené *e* způsobuje výraznou a důslednou výslovnost posledních slabik.

Ve francouzštině samozřejmě existují hranice mezi slabikami uvnitř slov (*jonctures internes*) a rovněž hranice vnější (*jonctures externes*), vymezující sémantické skupiny a jsou důležité z hlediska mnohoznačnosti. Základní jednotkou francouzské promluvy je *rytmická skupina* prezentující syntagma zakončené přízvukem. Navíc francouzské slabiky mají vyrovnaný rytmus a délku (*un// cho/co/lat// chaud// et// une// bière// bien// fraîche//*, rytmus delších slabik tvořených často více fonémy je shodný s tzv. slabikami jednoduchými-krátkými - /*cho* – slabika otevřená – tvořená dvěma fonémy/ - /*bière* – slabika zavřená – tvořená pěti fonémy/.

Co se týče primárního přízvuku, v obou jazycích je pevný. V češtině se nachází na první slabice slova či rytmického celku, bývá označován jako dynamický, není pro něj typické prodlužování poslední slabiky. Ve francouzštině je umístěn na poslední vyslovené slabice rytmické skupiny, kde způsobuje její dloužení. Přízvuk má především funkci demarkační. Opět narážíme na problém, který často znemožňuje českým mluvčím správnou percepci. Jejich sluch je zaměřen na rozeznávání jednotlivých slov a jejich lexikální přízvuk, tok francouzské rytmické skupiny s přízvukem na jejím konci neodpovídá zažitému vnímání. Zabývali jsme se rovněž přízvukem sekundárním, který vymezuje prozodickou organizaci promluvy. Role tohoto přízvuku je velmi široká, je navázána nejen na syntaktickou strukturu výpovědi a na její sémantický význam, ale má zároveň emfatickou, emocionální funkci. Tuto funkci je možné didakticky zohledňovat až na pokročilé úrovni žáků, kdy mohou brát na vědomí stylistickou charakteristiku promluv.

S problematikou přízvuku souvisí rytmus řeči. Promluva je rytmická již na úrovni jednotlivých slabik až po rytmické skupiny. Podle tradičního chápání patří francouzština mezi jazyky s izosylabickým rytmem na rozdíl od jazyků izochronních. Tuto teorii vyvrací např. F.Wioland, který tvrdí, že delší rytmické skupiny tvořené větším počtem slabik mají tendenci se rychlejším promluvovým tempem časově vyrovnávat s kratšími rytmickými skupinami. S tímto pojetím se ztotožňujeme, neboť je didakticky efektivní.

Základním stavebním kamenem suprasegmentální roviny je intonace, ta moduluje melodickou strukturu výpovědi, odráží její syntakticko-sémantickou stavbu. Zásadní je především její lingvistická role, neboť intonace posiluje syntaktickou koherenci. V procesu percepce vypovídá o emočním stavu mluvčího. Intonace má fonologickou rozlišující funkci, a tím pomáhá eliminovat mnohoznačnost (viz rozdíl v intonaci vět různé modality). Existují dva základní typy intonémů (stoupavý a klesavý). Pro českého žáka je zejména důležité nacvičování stoupavé intonace na konci rytmických skupin, které nejsou poslední ve výpovědi.

Základní intonační křivky se v obou jazycích neliší. Stoupající intonaci mají především zjišťovací otázky a neukončená výpověď, deklarativní, imperativní věty a otázky doplňovací znázorňuje křivka klesající. Ve francouzské spontánní promluvě však dochází ke kombinaci vzestupně klesající křivky ve slabikách přízvučných, záleží na logicko-syntaktické struktuře (téma-réma). Na rozdíl od češtiny ve francouzštině dochází k finálnímu dloužení kvůli hranici jednotky. Na hranicích konkrétních intonačních jednotek nacházíme pauzy, které mají podobnou funkci jako přízvuky, nejenom gramaticko-syntaktickou, ale také fonostylistickou.

Oba srovnávané intonační systémy vykazují jistou odlišnost, dalo by se říci u některých jevů skoro protikladnost např. umístění přízvuku a následně odpovídající intonační zlom. Na tyto skutečnosti je vhodné žáky upozorňovat úměrně jejich jazykové úrovni ve francouzštině.

## **3. EXPERIMENTÁLNÍ ČÁST**

### **3.1 PŘEDVÝZKUM**

#### **Výslovnostní chyby studentů Katedry francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK**

V této kapitole bude představen a popsán předvýzkum, jehož data byla shromažďována v letech 2010 – 2014. Jedná se o 1. a 2 ročník téže skupiny studentů a o 1. ročník studentů z roku 2014. Nahrávky byly vždy pořízeny na konci ročníku. Nahrávky studentů na jaře 2010 byly realizovány M. Dohalskou a. K. Vychopňovou.

V rámci předvýzkumu byly studentům předloženy 3 subtesty spočívající v četbě 3 různých krátkých francouzských textů. Cílem předvýzkumu bylo zjištění, jak tito studenti zvládají výslovnost obtížných prvků francouzského vokálního systému a kombinatoriky.

#### **3.1.1 Subtest č. 1**

První subtest byl proveden v roce 2010 se skupinou 57 studentů 1. ročníku oboru francouzský jazyk a literatura Pedagogické fakulty UK na konci prvního ročníku. Krátký text obsahuje na rovině segmentální pro českého mluvčího obtížné prvky - zaokrouhlený vysoký vokál [y] nosové vokály [ẽ] a [õ], polosamohlásky [w], [ɥ] a zavřené [e] a zavřené ostré [i]. Na rovině suprasegmentální jsme se zabývali vázáním a navazováním a rovněž správným kladením intonačních křivek.

## Protokol testu

**Výzkumná otázka:** Které jsou nejčastější výslovnostní nedostatky českých studentů, vyskytující se na rovině segmentální a suprasegmentální. Které výslovnostní nedostatky by mohly být ovlivněny užíváním vizuální opory. Které působením fonologického a prozodického síta?

**Cíl:** sledování a posouzení příznačných chyb českých studentů ve výslovnosti francouzštiny

**Hypotéza:** český mluvčí pod vlivem fonologického systému rodného jazyka v průběhu četby zrealizuje na rovině fonemické u sledovaných vokálů + - 30% chyb z celkového počtu možných výslovnostních odchylek

Pro prezentovaný předvýzkum byl vybrán smíšený postup, v němž byla užita deskriptivní a kvantitativní metoda. Nejprve byla provedena sluchová analýza výslovnosti vybraného vzorku 57 studentů, jejichž nahrávky čteného textu byly pořízeny na konci prvního ročníku a poté byla popsána data zaměřená na problémy produkce jednotlivých hlásek, koartikulací a prozodických prostředků.

**Metoda:** sluchová analýza nahrávky krátkého textu čteného studentem

**Text:**

*C'était pour moi une question de vie ou de mort. Le 4 janvier 1960, la puissante voiture dans laquelle Albert Camus rentre à Paris, quitte la route et s'écrase contre un arbre. L'écrivain exceptionnel, prix Nobel de littérature à 44 ans, devenu l'une des voix de la littérature française dans le monde, est tué sur le coup.*

Následující transkripce byla vytvořena na základě poslechu nahrávky učitele, rodilého mluvčího, učiteliho na Gymnáziu Sázavská. (původem z Bordeaux)

**Fonetická transkripce textu:**

[Sɛtɛpɜrmwajnkɛstjɔ̃dɔvi↑/ud(ə)mɔːR↓//ləkatʀ(ə)ʒɑ̃vjɛmilnœfsɑ̃swasɑːt↑/lapɥisɑ̃t  
vwatyːR/dɑ̃lakɛlalbɛrkamyrɑ̃trapari↑/kitlarut↑/ɛskʀaskɔ̃trɛ̃narbrə↓//  
ləkrivɛ̃ɛksɛpsjɔ̃nɛl↑/pʀinɔbɛl/dəliteratyrakarãtkatrɑ̃↑/dɔvɔnylyndevwa↑/  
dələliteratyrfrɑ̃nsɛzdɑ̃ləmɔ̃ːd↑/ɛtɥesyrləku↓]

### Transkripce s vyznačenými chybně vyslovenými fonémy:

[Setəpurnwajnkɛstʃə dæv(ə)ʃud(ə)mɔːr//ləkatr(ə)ʒəvjemilnɔːfsɔːswas d(ə)tʃ  
/lapʊis d(ə)tvwatyːr/dɔːlakɛlɔːlɔːbɛrkamjərɔːtrɔːpɔːrɔːtʃ/kɪtlarutʃ/esekraskɔːtrɔːnɔːbrɔː  
lekrivɛksɛpsjɔːnɛlʃ/prɪnɔːbɛl/dɔːliteratʃrɔːkɔːrɔːtkɔːrɔːtʃ/dæv(ə)nɪlɪndevwaʃ/  
d(ə)lɔːliteratʃrɔːfrɔːnsɛzdɔːlɔːmɔːdʃ/etɪsɛsɪrlɔːkʊ]

**Podmínky testu:** individuální četba textu z listu bez přípravy

**Mluvníci:** 57 studentů na konci 1. ročníku KFJL Pedagogické fakulty UK

#### 3.1.1.1 Segmentální rovina

Vycházejí z analýzy textu je možné potvrdit domněnku, že se chyby na rovině segmentální objevují zejména při realizaci labializovaného vokálu [y], rovněž ve výslovnosti nosovek [ɛ̃], [ã], [ɔ̃], zavřeného [e], [i] a polosamohlásek [ʊ], [w].

Na základě analýzy nahrávek jsme vytvořili tabulky výskytu chybování v jednotlivých zaznamenaných prvcích.

Ke každému příkladu v tabulce v rubrice „počet chyb“ je přiřazeno číslo, které odráží počet výskytů daného prvku v textu násobeného počtem nahrávek studentů. Rubrika „%“ pak následně uvádí procentuální zastoupení tohoto chybování. Modře vyznačené příklady jsou typické chyby českých studentů, kteří často zařazují obtížně zvládnutelnou hlásku [y] i tam, kam nepatří.

**Tabulka č. 13: Labialita -[y], [œ]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
une (2 krát)	[yn]	[in]	51	44,7%
une (2 krát)	[yn]	[un]	6	5,2%
voiture	[vwaty:r]	[vwatir]	6	10,4%



voiture	[vwaty:R]	[vwatur]	9	15,7%
Camus	[kamy]	[kami]	23	40,3%
Camus	[kamy]	[kamu]	2	3,5%
Camus	[kamy]	[kamys]	10	17,5%
littérature (2)	[literatyR]	[literatir]	14	12,2%
littérature (2)	[literatyR]	[literatur]	42	36,8%
devenu	[dəvəny]	[dəvənu]	10	17,5%
devenu	[dəvəny]	[dəvəni]	8	14,03%
devenu	[dəvəny]	[dəvənju]	3	5,2%
neuf	[nœf]	[nef]	12	21,05%
pour	[pur]	[pyr]	8	14,03%
coup	[ku]	[kyp]	2	3,5%
<b>Součet chyb</b>			<b>206</b>	<b>32,7%</b>

Čeští studenti často nezaokrouhlují vokál [y] a místo něj vyslovují [i], což lze vysvětlit fenoménem fonologického síta. Hlávky neexistující v systému mateřského jazyka mluvčí nahrazuje těmi, které jsou zvukově nejbližší a mají podobné charakteristiky. Hlávky [i] a [y] jsou oba přední vysoké vokály. Někteří mluvčí vyslovují [y] jako [u] zřejmě pod vlivem pravopisu, hlávku čtou, tak jak ji vidí, jsou ovlivněni vztahem výslovnosti a písemné podoby v češtině.

Labializované [y] vyslovené jako [i] či [u] se v textu objevuje ve slovech: *une, voiture, Camus, littérature, devenu, l'une*

Studenti ve výše uvedených slovech chybovali především v substantivu *littérature* - ve 42 případech (36,8%) přečetli [literatur]. Velmi často studenti nedokázali důsledně zaokrouhlit neurčitý člen ženského rodu *une* - v 51 případech, což představuje 44,7%. Pokud jde o výslovnost slov - *pour* [pur] jako [pyr] a *coup* [ku] jako [kyp], projevuje se zde snaha studentů uplatnit v češtině neznámý a pro francouzštinu typický vokál i tam, kde není.

Stanovená hypotéza u tohoto segmentálního jevu splněna nebyla, chybovost dosáhla 32,7 %.

**Tabulka č. 14: Nasálnost - [ã], [ɔ̃], [ɛ̃], [œ̃]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet%
question	[kɛstjɔ̃]	[kɛstjon]	25	43,8%
janvier	[ʒãvjɛ]	[zanvjɛ]	3	5,2%
puissante	[lapɥisãt]	[lapɥisant]	3	5,2%
un	[œ̃]	[ã]	32	56,1%
un	[œ̃]	[en]	10	17,5%
un	[œ̃]	[yn]	9	15,7%
écrivain	[ekrivœ̃]	[ekrivã]	27	47,3%
écrivain	[ekrivœ̃]	[ekrivɔ̃]	4	7,0%
écrivain	[ekrivœ̃]	[ekrivɛ̃]	8	14,03%
ans	[ã]	[an]	8	14,03%
française	[frã̃sɛz]	[franɛz]	8	14,03%
soixante	[swasãt]	[swasant]	27	47,3%
<b>Součet chyb</b>			<b>164</b>	<b>35,89%</b>

Nosovky jsou v textu zastoupeny několikrát. Především nosovka [ã]: *janvier*, *puissante*, *cent*, *soixante*, *ans*, *française*, *dans*, nosovka [ɔ̃] se objevuje ve slovech – *question*, *monde*. Substantivum *question* bylo s odchylkou od správné nazály vysloveno 25 krát, což představuje 43,8%. Nosovka [ɛ̃] figuruje ve slově – *écrivain*, výslovnost tohoto nosového vokálu je obvykle pro české mluvčí nejproblematictější a často jej zaměňují vokálem [ã], z 56 studentů 27 (47,3%) vyslovilo nosovku [ã] místo nazály [ɛ̃]. Studenti také nepatřičně vyslovovaly neurčitý člen maskulina před substantivem- *un arbre* [œ̃narbr], zaměňovali nosovku [œ̃] nosovkou [ã] - [ãnarbr]- 32 krát- 56,1% nebo použili ústní vokál [enarbr]. I v případě nosových samohlásek byla stanovená hypotéza překročena.

**Tabulka č. 15: Zavřenost /ostrostr/ [e]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
janvier	[ʒãvjɛ]	[ʒãvjɛ]	20	35,08%
janvier	[ʒãvjɛ]	[ʒãvjɛr]	12	21,05%
<b>Součet chyb</b>			<b>32</b>	<b>56,13%</b>

Poměrně náročné je pro českého mluvčího dodržet napjatost zavřeného [e], které se v textu objevuje ve slovech - *janvier*, *s'écrase*, *littérature*. Zavřenost vokálu [e] studenti nejméně respektovali u substantiva - *janvier*, po němž následovala číslovka, nad jejíž četbou se mnozí zamýšleli a snad i v důsledku toho výslovnost protáhli a otevřeli ([ʒãvjɛ] - 20 krát - 35,08%), a dokonce někteří přečetli finální konsonant [ʒãvjɛr]. Opět je možné konstatovat, že procentuální výsledky hypotézu překračují.

**Tabulka č. 16: Zavřenost /ostrostr/ [i]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
vie	[vi]	[vi<]	15	26,3%
Paris	[pari]	[pari<]	8	14,03%
quitte	[kit]	[ki<t]	9	15,7%
prix	[pri]	[pri<]	8	14,03%
<b>Součet chyb</b>			<b>40</b>	<b>17,5%</b>

Mezi napjaté vokály rovněž patří vysoká ostrá hláska [i]. Figuruje ve slovech - *vie*, *Paris*, *quitte* a *prix*. Studenti vyslovují ve většině napjatě, zavřeně a ostře, proto ani odchylky od správné artikulace nejsou příliš četné. Nejčastěji chybovali ve slově *vie*, 15 krát vyslovili samohlásku [i] s větší aperturou (transkribováno v tabulce jako

[i<]. V případě substantiv *Paris* a *prix* nedostatečně ostře a zavřeně vyslovili hlásku 8 krát. Domníváme se, že správná výslovnost dorzálního [ʀ] a navíc postavení hlásky ve finální přízvučné slabice napomáhá uzavření a ostré výslovnosti. Konečně sloveso *quitte* se jim nepodařilo správně zavřít v 9 případech. U této samohlásky se studentům podařilo splnit předpokládanou hypotézu, počet chyb dosáhl pouze 17,5%.

**Tabulka č. 17: Polosouhlásky [w] a [ɥ]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet%
moi	[mwa]	[moa]	2	3,5%
puissante	[lapɥisât]	[lapisât]	5	8,7%
voiture	[vwaty:ʀ]	[voatyʀ]	2	3,5%
tué	[tɥe]	[tue]	16	28,07
tué	[tɥe]	[tie]	7	12,2%
<b>Součet chyb</b>			<b>32</b>	<b>13,99%</b>

Polosouhlásky se v textu objevují ve slovech - *moi*, *voiture*, *soixante*, *voix*, *puissante*, *tuer*. Chyby v polosouhláskách nebyly příliš četné, odchylky nedosáhly počtu 30%. Nejvíce studenti chybovali ve slově [tɥe], které 16 krát přečetli ve dvou slabikách a polosamohlásku artikulovali jako [u]. U polosouhlásek byla předpokládaná hypotéza splněna, chybovost nedosáhla 30%

**Tabulka č. 18: Chyby spojené s labilní znalostí morfologie**

Slovní spojení	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba
une question	[ynkɛstjɔ̃]	[œnkɛstjɔ̃]
dans laquelle	[dɑ̃lakɛl]	[dɑ̃ləkɛl]
un arbre	[œnarbr]	[ynarbr]
littérature française	[literatyrfrɑ̃sɛz]	[literatyrfrɑ̃sɛ]

**Tabulka č. 19: Chyby spojené s labilní znalostí gramatiky a lexika, či ovlivněné pravopisem**

Slovní spojení	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba
le quatre janvier	[ləkatʁzɑ̃vjɛ]	[ləkatʁijɛmzɑ̃vjɛ]
la route	[larut]	[laru]
quitte	[kit]	[kitɛ]

Text byl čten bez přípravy. I přesto, že byl poměrně krátký a z morfo-syntaktického hlediska nepříliš složitý, objevily se při jeho četbě i chyby vyplývající právě z nedostatku znalostí na úrovni morfologie a lexika. Studenti většinou nerespektovali správné rody substantiv a užili nesprávný člen či zájmeno. K chybám docházelo také u číslovek, v datu byla použita číslovka řadová. Nejde tedy o primární výslovnostní chyby.

Podle výše uvedené analýzy se zdá možné konstatovat, že vliv fonologického síta na výslovnost francouzských vokálů českými studenty je evidentní. Základní rysy francouzského fonologického systému - napjatá výslovnost - parametr fyziologický, labializace - rys artikulační, ostrost a nosovost - rysy percepční, jsou pro české mluvčí obtížné. Český mluvčí není zvyklý na zaokrouhlování a špulení úst, při nichž dochází k prodloužení dutiny ústní, a tím i prohloubení tónu. V českém fonologickém systému nefigurují nosové vokály [ã], [ẽ], [ɔ̃], jejichž výslovnost je tudíž dosti obtížná. Čeští studenti špatně rozlišují při percepci rozdíl mezi nosovkami - [ã], [ẽ]. Vokál [ẽ] je přední nosový nezaokrouhlený a otevřený, vokál [ã] je rovněž otevřený, ale zadní a mírně labializovaný, vokál [ɔ̃] je zadní výrazně labializovaný

zavřený a zaokrouhlený, jeho artikulační rysy se od obou předchozích zásadně odlišují. Určitá shoda v percepčních charakteristikách nazálních vokálů [ã], [ẽ] otevřenější artikulace způsobuje zřejmě záměnu těchto hlásek při poslechu. Nedostatečné percepční odlišení vokálů samozřejmě ovlivňuje jejich produkci, český mluvčí v důsledku nejvíce chybje právě při vyslovování nosového vokálu [ẽ].

Pokud jde o vyslovenou hypotézu, chybovost českých studentů překročila stanovenou hranici 30% u tří výrazů, v nichž se objevuje [y] – *une, Camus, littérature*. Obdobně tomu bylo u nazál, jedná se o dvě substantiva – *question, écrivain* a neurčitý člen – *un*. Co se týká vokálů ostrých a zavřených [e] – nejvíce chybných vyslovení zaznamenalo substantivum *janvier*.

### 3.1.1.2 Koartikulace

**Tabulka č. 20: Chyby v navazování (enchaînement)**

Rytmická skupina	Přepis vazby	Chybná četba	Počet chyb
mille neuf cent soixante	[milnœfsãswasã:t]	[mil/nœf/sã/swasãt]	0
contre un arbre	[kõtrœnarbrø]	[kõtr/ an/ arbr]	26
quarante quatre ans	[karãtkatrã]	[karãt/ katr/ ã]	23
<b>Součet chyb</b>			49

Pokud jde o konsonantické navazování, objevuje se v textu v rytmičských skupinách - *contre un arbre* [kõtrœnarbr], *quarante quatre ans* [karãtkatrã]. Některým studentům se nepodařilo přechíst souvisle tyto rytmičské skupiny a dodržet konsonantické navazování

### 3.1.1.3 Suprasegmentální rovina

Francouzština patří mezi jazyky s pevným umístěním přízvuku, a to na poslední slabice rytmické skupiny. Výpovědi jsou tvořeny buď jednou, nebo více rytmickými skupinami a přízvuk hraje důležitou roli v prozodické stavbě, logicky výpověď člení, má především funkci demarkační.

Změny ve frekvenci vibrace hlasivek vnímáme jako variace výšky tónu, tyto variace vytvářejí melodii výpovědi. „*Prozodické jevy se týkají změn rytmu, melodického průběhu a intenzity i změny tónu. Tyto faktory tvoří v nejrůznějších kombinacích intonaci v širokém smyslu slova. Intonace je ovšem dále ovlivněna řadou externích jevů, vztahujících se k vlastní výpovědi*“ (M. Dohalská, O. Schulzová, 1991:173).

Ve větě oznamovací, je-li tvořena jednou rytmickou skupinou, intonace neustále klesá. V případě, že je složena z více rytmických skupin, na konci každé skupiny lehce stoupá, klesá až v poslední rytmické skupině. Zde je nutné počítat se záměrem mluvčího, které úseky výpovědi chce zdůraznit a rovněž vzít v úvahu, že bývá intonačně zvýrazněno jádro výpovědi.

Ve větě tázací záleží na typu otázky. V otázce zjišťovací intonace stoupá na poslední slabice nebo průběžně. V otázce doplňovací je intonační vrchol na přízvukné slabice tázacího slova či sousloví, pak intonace klesne a na konci nepatrně stoupne. Když je použit tázací výraz *est-ce que*, je nutno umístit vrchol intonace na slabiku „*que*“. Věty rozkazovací a zvolací mají intonaci klesavou.

V analyzovaném textu se objevují pouze věty oznamovací, tvořené však větším počtem rytmických skupin, které charakterizuje správné umístění přízvuků a stoupavá intonační křivka na finálních slabikách těchto skupin, které nejsou poslední. Čeští mluvčí by na konci rytmických skupin uvnitř výpovědi měli tudíž hlasem stoupat a klesat pouze na konci výpovědi.

Intonace u první oznamovací věty stoupá na slově *vie*, klesá na slově *mort*. Ve druhé oznamovací větě stoupá na slovech *soixante*, *Paris* a klesá na konci věty na slově *arbre*. V další větě stoupá na slovech *ans*, *monde* a klesá na finálním slově *coup*.

**Tabulka č. 21: Intonační křivka stoupavá - počet použitých křivek**

Rytmická skupina	↑ (správně)	→	↓
setepurmwaynkestjōd(ə)vi↑/	11	46	0
ləkatr(ə)ʒãvjemilnœfsãswasã:t↑/	15	42	0
dǎlakɛlalɛrkamyrãtrapari↑/	36	14	7
kitlarut↑/	26	24	7
lekrivẽeksepsjɔnel↑/	22	35	0
pɾinobɛldəliteratyrakarãtkatrã↑/	30	19	8
dəvnylyndevwa dlaliteratyrfrãnsɛzdǎl(ə)mð:d↑/	16	19	22

Na rovině suprasegmentální jsme po několikerém poslechu nahrávek mohli konstatovat, že českým studentům činí obtíže správné umístění přízvuků na konec rytmických skupin. V jejich podání navíc nejde však o přízvuk dynamický, ale studenti prodlužují danou samohlásku v přízvučné slabice. Často student není schopen rytmickou skupinu, která v textu představuje rytmický a zároveň významový celek, přecházet souvisle bez přerušení. Tyto chyby jsou důsledkem nedostatků v dovednosti čtení jako takového.

Analyzovaný text obsahuje 3 věty složené z několika rytmických skupin, na konci každé nefinální skupiny v přízvučné slabice intonace stoupá v dosti výrazném intervalu na rozdíl od češtiny, kde na poslední slabice obvykle zaznamenáme jakési glissando, nepatrné sklouznutí intonace dolů a pak hned nahoru. Francouzský intonační model je pro českého mluvčího neobvyklý.

Uvnitř rytmických skupin dochází k navazování, a tím je ještě více upevněna jejich koheze (*s'écrase contre un arbre* - [sekraskõtrœnarbr]).

Na suprasegmentální rovině jsme tudíž analyzovali správné umístění přízvuků a dodržování odpovídající intonace [Setepurmwaynkestjōdavi↑/udəmɔ:R↓/]. Nejvíce obtížné byly pro studenty delší rytmické skupiny [Setepurmwaynkestjōdavi↑], [ləkatrʒãvjemilnœfsãswasã:t↑]. Ve finálních přízvučných slabikách místo aby hlasem stoupali, zůstávali často na stejném tónu či již mírně hlasem klesali.



Projev většiny studentů měl spíše neutrální charakter, jak již bylo výše zmíněno, bez zvyšování hlasu na konci rytmických skupin. Poslední slabiky slov na konci rytmických celků četli ve stejném tónu bez důsledného kladení přízvuků, rovněž nepoužívali správně stoupavou intonační křivku.

V rytmické skupině [dəvənylyndevwadəlaliteratyrfrānsezdāləmɔːd↑/] dokonce hlasem klesali.

**Tabulka č. 22: Intonační křivka klesavá - počet použitých křivek**

Rytmická skupina	↓(správně)	→	↑
ud(ə)mɔːr↓//	49	6	2
esekraskɔ̃trœnarbrə↓//	53	4	0
etɥesyrləku↓//]	57	0	0

Studenti jsou schopni spíše realizovat křivky klesavé, což odpovídá jejich vnímání větné prozodie v mateřském jazyce. Přesto v několika případech ve slovech *mort* a *arbre* stojících na konci první a druhé věty, hlasem neklesali, spíše četli text na stejné hlasové rovině. Klesavou křivku respektovali důsledně pouze na konci textu ve slově - *coup*.

Některým dokonce činilo problémy přečíst text souvisle. Proto měl tento text slabou výpovědní hodnotu ohledně sledování obtíží studentů ve francouzské prozodii. S nadsázkou řečeno studenti při četbě sledovali více písmenka než smysl čteného textu. Z toho důvodu měli značné obtíže při vkládání potřebných pauz, kladení přízvuků na poslední slabiky slov jim taktéž činilo obtíže, zejména na konci rytmických skupin, a vůbec respektování rytmických skupin s ohledem na syntax a hlavně smysl výpovědi.

### 3.1.2. Subtest č. 2

Předvýzkum pokračoval v roce 2011 s původní skupinou, pouze však s 28 studenty, kteří postoupili do 2. ročníku. Nahrávky byly provedeny na konci semestru v květnu.

Pro účely analýzy byl tentokrát vybrán delší komplexnější narativní text. Kladl na studenty poměrně vysoké nároky zvláště na rovině suprasegmentální, správné kladení přízvuků, odpovídající intonace a vkládání pauz. Na rovině segmentální text obsahuje velké množství pro českého mluvčího obtížných jevů, především labializovaný vokál [y] a velké množství nazálních vokálů.

#### Protokol testu

**Výzkumná otázka:** Které jsou nejčastější výslovnostní nedostatky českých studentů, vyskytující se na rovině segmentální a suprasegmentální. Které výslovnostní nedostatky by mohly být ovlivněny užíváním vizuální opory. Které působením fonologického a prozodického síta?

**Cíl:** sledování a posouzení příznačných chyb českých studentů ve výslovnosti francouzštiny

**Hypotéza:** český mluvčí pod vlivem fonologického systému rodného jazyka v průběhu četby zrealizuje na rovině fonematické u sledovaných vokálů + - 30% chyb z celkového počtu možných výslovnostních odchylek

Předpokládáme, že na rovině segmentální český mluvčí nejčastěji chybí ve fonémech výrazně labializovaných, výrazně ostrých a v realizaci nosovek. V těchto případech se domníváme, že se jedná o vliv fonologického síta.

Rovněž chybí v internacionalismech, které pokládá za snadné, protože srozumitelné a čte je pod vlivem rodného jazyka. V takových slovech (příklad z textu – *résolurent*) je foném [y] vysloven v mnoha případech jako [u].

Pokud jde o koartikulaci, velice obtížná jsou pro českého mluvčího vokalická navazování (*et on lui donnait toujours tort, un bûcheron et une bûcheronne*).

Na rovině suprasegmentální se domníváme, že bude pro českého mluvčího poměrně náročné respektovat stoupající intonační křivky na konci rytmických skupin

uprostřed výpovědi (*Tu vois bien ↑que nous ne pouvons plus nourrir nos enfants↓, Il était une fois un bûcheron↑ et une bûcheronne↑ qui avaient sept enfants↑, tous garçons↓*)

Pro tento text analyzovaný v rámci předvýzkumu byl vybrán rovněž smíšený postup, v němž byly užity deskriptivní a kvantitativní metody. Nejprve jsme realizovali sluchovou analýzu výslovnosti vybrané skupiny studentů a poté jsme popsali jednotlivé problematické jevy v produkci hlásek a prozodických prostředků.

**Metoda:** sluchová analýza nahrávky textu čteného studentem

## **Text**

### *Le petit Poucet*

*Il était une fois un bûcheron et une bûcheronne qui avaient sept enfants, tous garçons; l'ainé n'avait que dix ans, et le plus jeune n'en avait que sept. On s'étonnera que le bûcheron ait eu tant d'enfants en si peu de temps; mais c'est que sa femme allait vite en besogne, et n'en faisait pas moins de deux à la fois.*

*Ils étaient fort pauvres, leurs sept enfants les incommodaient beaucoup, parce qu'aucun d'eux ne pouvait encore gagner sa vie. Ce qui les chagrinait encore, c'est que le plus jeune était fort délicat et ne disait mot; prenant pour bêtise ce qui était une marque de la bonté de son esprit.*

*Il était fort petit, et quand il vint au monde il n'était guère plus grand que le pouce, ce qui fit qu'on l'appela le petit Poucet. Ce pauvre enfant était le souffre-douleur de la maison, et on lui donnait toujours tort. Cependant, il était le plus fin et le plus avisé de tous ses frères, et s'il parlait peu, il écoutait beaucoup.*

*Il vint une année très fâcheuse, et la famine fut si grande, que ces pauvres gens résolurent de se défaire de leurs enfants.*

*Un soir que ses enfants étaient couchés, et que le bûcheron était auprès du feu avec sa femme, il lui dit le coeur serré de douleur:*

*„ Tu vois bien que nous ne pouvons plus nourrir nos enfants; je ne saurais pas les voir mourir de faim devant mes yeux, et je suis résolu de les mener perdre demain au bois, ce qui sera bien aisé, car tandis qu'ils s'amuseront à fagoter, nous n'avons qu'à nous enfuir sans qu'ils nous voient.*

*Ah! S'écria la bûcheronne, pourrais-tu bien toi-même mener perdre tes enfants? "*

*Son mari avait beau lui représenter leur grande pauvreté, elle ne pouvait y consentir: elle était pauvre, mais elle était leur mère.*

*Cependant, ayant considéré quelle douleur ce lui serait de les voir mourir de faim, elle y consentit, et alla se coucher en pleurant.*

Následující transkripce byla vytvořena na základě poslechu nahrávky učitele, rodilého mluvčího, učího na Gymnáziu Sázavská. (původem z Bordeaux)

### **Fonetická transkripce textu:**

[ilɛtɛynfwaẽbyʃ(ə)rɔẽynbyʃ(ə)rɔn↑/kiavɛsɛtãfã↑/tusgarsɔ↓/lenɛnavɛkədizã↑/ɛlɔply  
ʒœn/nãnavɛkəsɛt↓//ɔsɛtɔnra↑/kɛlɔbyʃ(ə)rɔ/ɛytãdãfã↑ãsipɔdɛtã↓//mɛsɛkəsafamɛlɛvit  
ãbɔzɔŋ↑/ɛnãfɔzɛpamwɛdɛdɔzalafwa↓//ilzɛtɛfɔrpo:vrɔ↑/ɛlɛrɛsɛtãfãlɛzɛkɔmɔdɛboku↑  
/parskokãdɔnɔpuvɛãkɔrgaŋɛsavi↓//skilɛʃagrɛnɛãkɔ:r↑/sɛkɛlɔplyʒœnɛtɛfɔrdɛlikã↑/  
ɛnɛdizɛmo↓//prɛnãpurɛti:z/sɛkiɛtɛtɛnmark/dlabɔtɛdɛsɔnɛspri↓//ilɛtɛfɔrpti↑/ɛkãtil  
vẽ(t)omɔ:d↑/ilnɛtɛgɛrplygrãkɛlpus↑/sɛkɛfikɔlɔplalɔptipusɛ↓//sɔpovrãfãɛtɛlɛsufɛrɔ  
dulɛrdɛlɛmɛzɔ↑/ɛɔlɛidɔnɛtuʒurtɔ:r↓//spãdã↑/ilɛtɛlɔplyfẽ↑/ɛlɔplyzavɛsɛ↑/  
dɛtɛsɛfrɛ:r↑/ɛsilparlɛpɔ↑/ilɛkutɛboku↓//ilvɛtɛnɛnɛtrɛfɛfɔ:z↑/ɛlafamɛnfɛsigrã:d↑/  
kɛsɛpovrɔʒãrɛzɔlyr↑dɛsɛdɛfɛrdɛlɛrɛzãfã↓//ãswa:r/kɛsɛzãfãɛtɛkufɛ↑/  
ɛkɛlɔbyʃ(ə)rɔtɛsɛopɛrdɛfɔvɛksafam↑/illɛidilɔkɛrsɛrɛdɛdulɛ:r↓//tyvwabjẽ↑  
/kɛnɛn(ə)puvɔplynɛrɛnoʒãfã↓//ʒɛnɛsɔrɛpɛlɛvwarɛmɛrɛdɛfẽ/dɔvãmɛzjɔ↑/ɛʒɛsqi  
rɛzɔly/dɛlɛmɛnɛpɛrdɛd(ə)mɛɔbwa/skɛsɛrɛbjɛnɛzɛ↑/kãrtãdikɛlsamɛs(ə)rɔãfagɔtɛ↑/  
nɛnɛvɔkanuzãfɛi:r/sãkilnɛvwa↓//ã↓//sɛkɛrɛjalɔbyʃ(ə)rɔn↑/pɛrɛtybjɛtwamɛmmɛnɛ  
pɛrdɛrɛtɛzãfã↑//sɔmariavɛbɔlɛirɛpɛrɛsãntɛ/lɛrgrã:dpovrɛtɛ↑/ɛlnɔpuvɛikɔsãti:r↑/  
ɛlɛtɛpo:vrɔ↑/mɛɛlɛtɛlɛrmɛ:r↓//sɔpãdã↑/ɛʒãkɔsɛdɛrɛkɛldulɛ:rsɛlɛisɛrɛdɛlɛvwar  
mɛrɛrdɛfẽ/ɛlikɔsãti↑/ɛalɛsɛkufɛãplɛrã↓]

## Transkripce s vyznačenými chybně vyslovenými fonémy:

[ilɛtɛynfwæɔbɪj(ə)ɾɔɪn↑/kiavɛsɛtãfã↑/tusgarsɔ↓/lenɛnavɛkɛdizã↑/eləply  
 ʒɔɛn/nãnavɛkɛsɛt↓//ɔsɛtɔnra↑/kɛlɛbɪj(ə)ɾɔɪtãdãfã↑ãsɪpɔdɛtã↓//mɛsɛkɛsafamalɛvɪt  
 ɔbɛzɔn↑/ɛnãfɛzɛpamwɛdɛdɛzafafwa↓//ilɛtɛfɔɾpɔ:vrɛ↑/elɛsɛtãfãlɛzɛkɔmɔdɛboku↑  
 /parskokɛdɔnɛpuvɛãkɔrgaɛsavɪ↓//skilɛʃagrɛɛãkɔ:r↑/sɛkɛlɛplyʒɔɛnɛtɛfɔɾdɛlikã↑/  
 ɛnɛdizɛmo↓//prɛnɛpurbɛtɪ:z/sɛkɛtɛtɪnmɛrk/dlabɔtɛdɛsɔɛspɾɪ↓//ilɛtɛfɔɾptɪ↑/ɛkãtil  
 vɛ(t)omɔ:d↑/ilɛtɛgɛɾplygrãkɛlpus↑/sɛkɛfikɔlaplɛlɛptɪpuse↓//sɛpovrãfãɛtɛlɛsufɾɛ  
 dulɛɾdɛlamɛzɔ↑/ɛɔlɪdɔnɛtuʒurtɔ:r↓//s(ə)pãdã↑/ilɛtɛlɛplyfã↑/eləplyzavɛsɛ↑/  
 dɛtusefɾɛ:r↑/ɛsilparlɛpɔ↑/ilɛkutɛboku↓//ilvɛtɪnɛnɛtrɛfajɔ:z↑/ɛlafamɪnfɪsɪgrã:d↑/  
 kɛsɛpovrɛʒɔɾɛzɔlyr↑dɛsɛdɛfɛɾdɛlɛrɛzãfã↓//ɛswa:r/kɛsɛzãfãɛtɛkufɛ↑/  
 ɛkɛlɛbɪj(ə)ɾɔɪtɛɔprɛdyfɛavɛksafam↑/illɪdɪlɛkɛsɛɛdɛdɛlɛɔ:r↓//tyvwabɪjã↑/kɛ  
 nun(ə)puvɔplynɪrɪnozãfã↓//ʒɛnɛsɔɾɛlɛvwarmurɪrdɛfɛ/dɛvãmɛzɪjɔ↑/ɛʒɛsɪɾɛzɔly/  
 dɛlɛmɛnɛɾɛdrɛd(ə)mɛɔbwa/skɛsɛrabɪjɛnɛzɛ↑/kãrtãdɪkɛlsamɪs(ə)ɾɔɪfagɔtɛ↑/nunãvɔ  
 kanuzãfɪjɪ:r/sãkilɛnuvwa↓//ã↓//sɛkɾɪjalabɪj(ə)ɾɔɪn↑/pɛɾɛtybjɛtwamɛmmɛnɛɾɛɾɛ  
 tɛzãfã↑//sɔmariavɛbolɪɾɛpresãntɛ/lɛɾgrã:dpovrɛtɛ↑/ɛlnɛpuvɛikɔsãtɪ:r↑/  
 ɛlɛtɛpɔ:vrɛ↑/mɛɛlɛtɛlɛɾmɛ:r↓//s(ə)pãdã↑/ɛjãkɔsɛɛɛkɛldɛlɛ:ɾsɔlɪsɛɛdɛlɛvwar  
 murɪrdɛfɛ/ɛlikɔsãtɪ↑/ɛalɛsɛkufɛãplɛrã↓]

**Podmínky testu:** četba textu z listu s krátkou časovou přípravou (+-5 min)

**Mluvčí:** 28 studentů 2. ročníku KFJL Pedagogické fakulty UK v Praze

### 3.1.2.1 Segmentální rovina

Na rovině segmentální jsme nejprve analyzovali hlásky zaokrouhlené [y], [ø]  
 [œ].

**Tabulka č. 23: Labialita -[y], [ø], [œ]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
une (4 krát)	[yn]	[in]	12	10,7%

bûcheron (3)	[byʃ(ə)rɔ̃]	[buʃərɔ̃]	49	58,3%
bûcheron (3)	[byʃ(ə)rɔ̃]	[biʃərɔ̃]	19	22,6 %
bûcheronne (2)	[byʃ(ə)rɔ̃n]	[biʃərɔ̃n]	9	6,07%
bûcheronne (2)	[byʃ(ə)rɔ̃n]	[buʃərɔ̃n]	19	33,9 %
plus (5)	[ply]	[pli]	14	10,0 %
plus (5)	[ply]	[plu]	3	2,1%
eu	[y]	[œ]	7	25,0%
fut	[fy]	[fi]	7	25,0%
fut	[fy]	[fu]	2	7,1%
résolurent	[rezɔlyʁ]	[rezɔlur]	4	14,2%
résoluren	[rezɔlyʁ]	[rezɔlir]	1	3,5%
résolu	[rezɔly]	[rezɔlu]	4	14,2%
résolu	[rezɔly]	[rezɔli]	2	7,1%
peu (2)	[pø]	[pɛ]	10	17,8%
douleur (2)	[dulœʁ]	[dulɛʁ]	13	23,2%
facheuse	[faʃøz]	[faʃɛz]	4	14,2%
feu	[fø]	[fɛ]	3	10,7%
feu	[fø]	[fo]	2	7,1%
coeur	[kœʁ]	[kɛʁ]	2	7,1%
coeur	[kœʁ]	[kɔʁ]	1	3,5%
jeune (2)	[ʒœn]	[ʒɑ̃]	10	17,8%
<b>Součet chyb</b>			<b>197</b>	<b>25,08%</b>

Ve vybraném textu se z pohledu morfologického objevují jevy nepřilíš používané v běžné mluvě, např. minulý čas passé simple, pro nějž jsou typické u nepravidelných sloves mimo jiné koncovky ( *ut, urent*). Tento čas obsahuje po stránce výslovnostní problémový přední vysoký zaokrouhlený vokál [y]. V textu se objevují tvary slovesné - *il fut, résolurent*.

Z lexikálního hlediska text obsahuje substantiva, jejichž význam studenti neznají - *bûcheron, bûcheronne*. U těchto substantiv byl problém realizovat nejen zaokrouhlený vokál [y] v první slabice, ale také výslovnost substantiva tvaru

feminina *bûcheronne* odvozeného od mužského tvaru *bûcheron*, ve kterém dochází ke změně nosového vokálu na ústní. Většina studentů substantivum nepřechylovala. Právě tyto neznámé výrazy způsobily nejčastěji výslovnostní chyby. V realizaci substantiva *bûcheron*, které se v textu objevilo dokonce 3 krát, dosáhl počet chybných realizací 58,3%.

Vedle četných chyb v málo frekventovaných tvarech se studenti dopouštěli chyb v labializaci vokálu [y] i ve slovech běžných - *une fois*, *eu*, *plus*, *résolu*. Tento vokál nedostatečně zaokrouhlovali, zřejmě pod vlivem fonologického síta mateřštiny a její nenapjaté výslovnosti. Četli tuto samohlásku bez jakéhokoliv zaokrouhlení jako [i], nebo se o labializaci snažili, ale přiklonili se k výslovnosti [u], možná i pod vlivem pravopisné podoby hlásky v češtině.

Nepostačující je rovněž zaokrouhlení u hlásky [ø], a to ve slovech - *fâcheuse*, *peu*. A také zaokrouhlený otevřený vokál [œ], v běžném a velmi frekventovaném slově *jeune* [ʒœn] byl chybně vyslovován jako nazální hláska [ʒɑ̃]. Snad v důsledku interlingvní interference, neboť slova *jeune* a *Jean* jsou si ve francouzštině podobná graficky i zvukově. Substantivum *douleur* bylo artikulováno s otevřeným nezaokrouhleným vokálem [dulɛʁ]. Studenti hlásky otevírali a vyslovovali spíše vokál [ɛ], někdy se snažili o labializaci, ale hlásku přečetli jako [o].

Pokud jde o stanovenou hypotézu, byla doložena, neboť chybovost dosáhla 25,8%.

Nejvíce problematické byly však výslovnostní nedostatky u nosových vokálů.

**Tabulka č. 24: Nasálnost - [ã], [ɔ̃], [ɛ̃], [œ̃]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
un (2)	[œ̃]	[ã]	43	76,7%
un	[œ̃]	[ɛn]	5	8,9%
un	[œ̃]	[in]	2	3,5%
un	[œ̃]	[un]	1	1,7%

bûcheron (3)	[byʃərɔ̃]	[byʃərɔn]	6	7,1%
bûcheronne (2)	[byʃərɔn]	[byʃərɔ̃]	30	53,5%
en	[ɑ̃]	[an]	3	10,7%
moins	[mwɛ̃]	[mwɑ̃]	24	85,7%
moins	[mwɛ̃]	[mwan]	3	10,7%
incommodaient	[ɛ̃kɔmɔdɛ]	[ɑ̃kɔmɔdɛ]	13	46,4%
incommodaient	[ɛ̃kɔmɔdɛ]	[ikɔmɔdɛ]	4	14,2%
incommodaient	[ɛ̃kɔmɔdɛ]	[ɛkɔmɔdɛ]	1	3,5%
incommodaient	[ɛ̃kɔmɔdɛ]	[akɔmɔdɛ]	3	10,7%
aucun	[okœ̃]	[okɑ̃]	2	7,1%
prenant	[prənɑ̃]	[prənən]	2	7,1%
vint (2)	[vɛ̃]	[vɑ̃]	34	60,7%
vint (2)	[vɛ̃]	[vin]	4	7,1%
maison	[mezɔ̃]	[mezɔn]	2	7,1%
fin	[fɛ̃]	[fɑ̃]	23	82,1%
gens	[ʒɑ̃]	[ʒan]	2	7,1%
bien (3)	[bjɛ̃]	[bjɑ̃]	61	72,6%
bien (3)	[bjɛ̃]	[bjɛn]	1	1,1%
faim (2)	[fɛ̃]	[fɑ̃]	36	64,2%
faim (2)	[fɛ̃]	[fɛ]	3	5,3%
faim (2)	[fɛ̃]	[fam]	2	3,5%
demain	[dɔmɛ̃]	[dɔmɑ̃]	26	92,8%
demain	[dɔmɛ̃]	[dɔmɛn]	1	3,5%
<b>Součet chyb</b>			<b>337</b>	<b>50,30%</b>

Nejvíce problematické byly výslovnostní nedostatky u nosových vokálů. Text zahrnoval na rovině segmentální velké množství těchto vokálů. Opět se potvrdilo, že poměrně složité je pro českého mluvčího odlišit nosovku [ɛ̃] od nosovky [ɑ̃]. Studenti nesprávně vyslovovali slova tuto nosovou hlásku obsahující: *bien, demain, faim, vint, incommodaient, moins, fin*.



Vedle známých slov text obsahuje tvar minulého času *passé simple* slovesa *venir – il vint*. Přestože tento čas mají studenti na konci 1. ročníku probraný, nevěnují příliš pozornost výslovnosti a frekvence chyb v tomto slovesném tvaru byla tudíž značná (60,7%). Ve většině případů četli nosovku [ẽ] jako [ã], a ve 4 případech bylo sloveso dokonce vysloveno [vin], zcela pod vlivem jeho pravopisné podoby.

Studenti, jak již bylo řečeno, zpravidla nahrazují vokál [ẽ] hláskou [ã]. Například však u slovesa *incommodaient* – se objevilo hned několik variant chyb, [ẽ] bylo vysloveno jako [ã], což je nejčastější chybná realizace, jako [i] zřejmě pod vlivem pravopisné podoby, ale také možná pod vlivem angličtiny, která byla pro většinu studentů prvním cizím jazykem na střední škole. Zaznamenali jsme také výslovnost [an], zde se zřejmě jedná o nedotaženou chybnou nazální výslovnost [ã] a dokonce i jako [ɛ], jde asi o snahu vyslovit nosovku [ẽ]. Výslovnost tohoto segmentu byla pro studenty patrně obtížná kvůli předcházejícímu osobnímu zájmenu, s kterým se sloveso váže (*les incommodaient* - [lezẽkɔmɔde]).

Z pohledu textu bylo nejvíce chybných realizací zaznamenáno ve zcela běžných slovech - *fin*, *faim* a *demain*. Jde zjevně o chybu, která vznikla na počátku výuky jazyka, neboť se jedná o jednoduchá a frekventovaná slova. Chybná výslovnost se u studentů během studia zakořenila.

Problémem byl pro studenty také neurčitý člen mužského rodu, pouze jeden student z 28 jej přečetl správně, většina zaměňovala nosovku [ẽ] nosovkou [ã] nebo ústními hláskami [ɛn], [in] či dokonce [un] v jednom případě. Zde se opět projevuje nedostatečně vštípená výslovnost hned na počátku výuky francouzského jazyka.

Hypotéza doložena nebyla, byla spíše velmi překročena. Studenti chybovali v 53,18%.

**Tabulka č. 25: Zavřenost /ostroost [e]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
aîné	[ene]	[enɛ]	23	82,1%
gagner	[gaŋe]	[gaŋɛ]	26	92,8%
délicat	[delika]	[dɛlika]	10	35,7%
bêtise	[beti:z]	[beti:z]	6	21,4%
bonté	[bõte]	[bõtɛ]	19	67,8%
avisé	[avize]	[avizɛ]	17	60,7%
année	[ane]	[anɛ]	13	46,4%
couchés	[kuʃe]	[kuʃɛ]	17	60,7%
serré	[sɔre]	[sɛrɛ]	17	60,7%
mener (2)	[mәне]	[mənɛ]	39	69,6%
aisé	[ɛze]	[ɛzɛ]	19	67,8%
fagoter	[fagote]	[fagotɛ]	18	64,2%
représenter	[rəpresānte]	[rəpresāntɛ]	21	75%
pauvreté	[povrəte]	[povrətɛ]	23	82,1%
considéré	[kõsidere]	[kõsidɛrɛ]	16	57,1%
se coucher	[səkuʃe]	[səkuʃɛ]	20	71,4%
<b>Součet chyb</b>			<b>304</b>	<b>63,4%</b>

Při analýze textu jsme také sledovali ostrý a zavřený vokál [e]. Zdá se, že studenti se snažili zaměřit na hlásky zaokrouhlené a charakteristický rys francouzské výslovnosti ostrost a zavřenost výše uvedených vokálů byla poměrně dost zanedbána. Chybovost se pohybuje většinou okolo 60% a více. Sloveso *gagner* například zaznamenalo až 92,8 % chyb, skoro nikdo jej nepřčetl se správnou výslovností. Podobně je tomu u slov *aîné* a *pauvreté*, které studenti realizovali chybně z 82,1% .

Celkově studenti chybovali průměrně v 63,4%. Hypotéza splněna nebyla.

**Tabulka č. 26: Zavřenost/ ostrost [i]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
dix	[di]	[di<]	5	17,8%
si	[si]	[si<]	12	42,8%
vite	[vit]	[vit<]	5	17,8%
vie	[vi]	[vi<]	11	39,2%
délicat	[delika]	[deli<ka]	10	35,7%
disait	[dizɛ]	[di<zɛ]	2	7,1%
betise	[betiːz]	[beti<ːs]	6	21,4%
esprit	[ɛspri]	[ɛspri<]	5	17,8%
petit (2)	[pəti]	[pəti<]	14	25%
avisé	[avize]	[avi<zɛ]	5	17,8%
famine	[famin]	[fami<n]	11	39,2%
dit	[di]	[di<]	3	10,7%
nourrir	[nurir]	[nuri<r]	5	17,8%
mourir (2)	[murir]	[muri<r]	10	17,8%
tandis	[tãdi]	[tãdi<]	8	28,5%
consentir	[kõsãtiːr]	[kõsãti<ːr]	9	32,1%
consentit	[kõsãti]	[kõsãti<]	8	28,5%
<b>Součet chyb</b>			<b>129</b>	<b>23,9%</b>

Francouzské [i] patří mezi hlásky ostré a zavřené. Ve slovech obsahujících tento vokál studenti také chybovali, a to v průměru okolo 20%. Vokál se často vyskytoval ve spojení s konsonantem [r], ve slovech, kde se vyskytla tato spojení – *esprit*, *consentir*, *nourrir*, *mourir* – se studentům většinou dařilo vyslovit vokál ostré a zároveň zavřené. Ve spojení *si* nezavřeli samohlásku 12 krát (42,8%) a také v substantivu *famine* byl vokál přečten 11 krát více otevřeně a neostře. U zavřeného ostrého vokálu [i] byla hypotéza splněna, počet chyb nepřekročil 30%.

**Tabulka č. 27: Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
s' étonnera	[setɔn(ə)ʁa]	[setɔnɛʁa]	14	50%
cependant (2)	[s(ə)pɑ̃dɑ̃]	[sepɑ̃dɑ̃]	24	42,8%
mener (2)	[m(ə)ne]	[mɛne]	37	66,07%
demain	[d(ə)mɛ̃]	[dɛmɛ̃]	3	10,7%
s' amuseront	[samyz(ə)ʁɔ̃]	[samysɛʁɔ̃]	19	67,8%
représenter	[ʁəprezɑ̃te]	[ʁɛpresɑ̃te]	17	60,7%
pauvreté	[povʁɛte]	[povɛɛte]	10	35,7%
serait	[səʁɛ]	[sɛɛɛ]	6	21,4%
<b>Součet chyb</b>			<b>130</b>	<b>44,37%</b>

Text obsahoval rovněž výrazy, v nichž se nacházelo nestabilní, němé [ə]. Čeští studenti často tuto hlásku vyslovili i tam, kde vyslovena být nemá či nemusí. V 37 případech tak učinili u slovesa *mener* a 24 krát u adverbia *cependant*. Vesměs artikulovali místo labializovaného [ə] otevřené [ɛ]. Studenti rovněž nerespektují správnou výslovnost u tvarů futura pravidelných sloves, kde písmeno *e* stojící před písmenem *r* není nikdy vysloveno [samyz(ə)ʁɔ̃]. Vokál byl vysloven 19 krát chybně jako [ɛ]. Předpona *re* ve slově *représenter* musí být rovněž vyslovena s němým [ə], avšak s otevřeným [ɛ] byla přečtena 17 krát. Celkově v této hlásce studenti chybovali poměrně s velkou četností ve 44,37 %.

Hypotéza nebyla splněna, neboť počet chybných realizací v tomto vokálu byl velmi vysoký.

**Tabulka č. 28: Polosouhlásky [w] a [ɥ]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
soir	[swa:r]	[sua:r]	6	21,4%
vois	[vwa]	[vua]	0	0%
voir	[vwar]	[vuar]	0	0%
suis	[sqi]	[sui]	0	0%
bois	[bwa]	[bua]	1	3,5%
Lui(4)	[lɥi]	[lui]	2	7,1%
fuir	[fɥi:r]	[fui:r]	6	21,4%
voient	[vwa]	[vua]	4	14,2%
<b>Součet chyb</b>			<b>19</b>	<b>8,45 %</b>

Ve slovech textu bylo možné rovněž najít polosouhlásky – *soir*, *voir*, *bois*, *lui*, *fuir*. Zde studenti chyby příliš nerealizovali, výjimkou je pouze sloveso *fuir*, které přečeli ve dvou slabikách s výrazným vyslovením vokálu [u], a to v 6 případech (21,4%). Hypotéza byla splněna, chybovost nedosáhla 30%.

Po provedení analýzy na rovině fonematické lze konstatovat, že vyslovování nosových vokálů a ostrých zavřených samohlásek je stále nedostatečné a neodpovídá požadavkům francouzské výslovnosti.

### 3.1.2.2 Koartikulace

Jednou z hlavních charakteristik textu byla velmi četná vázání a navazování, jejich chybná nesouvislá interpretace s tvrdým hlasovým začátkem způsobila, že nebyly dodrženy rytmičné skupiny textu, a tudíž nebyly adekvátně kladeny přízvuky. Vedle celkem frekventovaných spojení, v nichž je vázání povinné: *mes yeux*, *nos enfants*, *leurs enfants* atd., figurovaly v textu i složité rytmičné skupiny - *nous n'avons qu'à nous enfuir*.

**Tabulka č. 29: Vázání a navazování**

Rytmická skupina	Přepis vazby	Chybná četba	Počet chyb
il était une fois	[ilɛtɛ(t)ɯnfwa]	[il/ ɛtɛ/ ɯn/ fwa]	28
sept enfants	[sɛtãfã]	[sɛt/ zãfã]	2
n'en avait	[nãnavɛ]	[nã/ avɛ]	13
ils étaient	[ilzɛtɛ]	[il/ ɛtɛ]	6
les incommodaient	[lezẽkɔmɔdɛ]	[le/ ẽkɔmɔdɛ]	12
parce qu'aucun d'eux	[parskokœdø]	[parskə/ okẽ/ dø]	15
était une	[ɛtɛ(t)ɯn]	[ɛtɛ/ ɯn]	26
son esprit	[sɔ̃nɛspri]	[sɔ̃/ ɛspri]	2
quand il	[kãtil]	[kã/ il]	18
plus avisé	[plyzavize]	[ply/ avise]	12
il vint une année	[ilvẽ(t)ɯnane]	[il/ vẽ/ ɯn/ ane]	27
leurs enfants	[lœrzãfã]	[lœr/ ãfã]	7
n'avons qu'à nous enfuir	[navðkanuzãfɥir]	[navð/ k/ a/ nu/ ãfɥir]	11
<b>Součet chyb</b>			<b>179</b>

Chyby projevující se ve vázání a navazování jsou pro českého mluvčího typické, neboť je zvyklý na lexikální slovo, konkrétně vymezené v souvislém textu. Při četbě francouzské pohádky se objevuje vliv fonologického síta rodného jazyka, kde zvukový kód velkou měrou odpovídá kódu vizuálnímu a samozřejmě jednotlivé slabiky nepřesahují hranice slov. Ve francouzštině tomu tak není, nejmenší jednotkou není slovo lexikální, ale rytmická skupina neboli „*mot phonétique*“ (F. Wioland, 2005: 22-30)

Při sluchové analýze textu bylo kvantifikováno poměrně značné množství chyb ve vázání a navazování. Navíc zde ještě došlo ve dvou případech k chybnému vázání pod vlivem analogie s vázáním číslovek zakončených na *-x* (*sept enfants* - /sɛtãfã/). Jedná se o vliv intralingvní interference.

Čeští mluvčí jsou ovlivněni především morfologií, a tak paušalizují gramatická pravidla a aplikují plurálové —s i tam, kde není.

Na závěr této části je možné konstatovat, že nejvíce frekventovanými chybami českého mluvčího jsou na rovině segmentální ve výše uvedeném francouzském textu nosové a zavřené ostré vokály a chybují rovněž ve vázání v rámci rytmických skupin. Český mluvčí je při četbě ovlivněn fonologickým sítém mateřského jazyka a způsobem četby určitých grafémů v mateřštině a také její zásadně odlišnou sylabizací.

### 3.1.2.3 Suprasegmentální rovina

Text klasické pohádky je tvořen především větami oznamovacími, jedná se o text narativní, do kterého je však zapojena i přímá řeč, v našem případě je součástí čteného textu jedna věta zvolací a tázací. Text je složen z poměrně dlouhých souvětí, souřadných i podřadných, je členěn interpunkcí. V mluveném projevu se jedná o rytmické skupiny nominální či verbální, jež jsou sestaveny z většího počtu lexikálních slov. Jednotlivé rytmické skupiny by měly být proneseny v souvislém vyprávěcím toku. Na konci nefinálních rytmických skupin by měla intonační křivka lehce stoupat a na konci výpovědi v případě, že jde o větu deklarativní, klesat. Pro jedinou otázku zjišťovací je na konci typická křivka stoupavá.

Jednotlivé nahrávky byly podrobeny poslechové analýze a srovnány s nahrávkou rodilého mluvčího (učitel francouzštiny z Toulouse), ze které jsme pro hodnocení suprasegmentální roviny vycházeli. Jsme si vědomi skutečnosti, že text by mohl být více rozčleněn. Rodilý mluvčí rytmické skupiny spojoval a uplatňoval vázání i tam, kde je vázání fakultativní a vytvářel relativně delší výpovědní celky. Co se týče intonace, hlasem na konci rytmických skupin uprostřed delší promluvy příliš výrazně nestoupal, spíše vkládal pauzy po delších lexikálních celcích (*et que le bûcheron était auprès du feu avec sa femme* - [ekaləbyʃərʒetɛopredyføaveksafam]).

Po komparaci s nahrávkou rodilého mluvčího vykazovaly nahrávky textu čteného studenty různé odlišnosti. Jedná se o odchylky především v rytmu, v umístění přízvuků i intonaci. Čtená interpretace textu studenty neodpovídá požadavkům francouzského čteného projevu v souladu s jeho smyslem.

Opakujícím se jevem je nepřesné dodržování intonačních schémat, především uprostřed výpovědi. V delší výpovědi, jež je tvořena větším množstvím rytmických skupin, není na jejich konci vždy v každé nahrávce striktně aplikována stoupající křivka. Text je čten na stejném tónu, jakoby neutrálně bez jakékoliv intonace (jedná se přibližně asi o třetinu realizací).

Co se týče vzestupné křivky na konci věty tázací, pouze ve dvou nahrávkách nebyla dodržena, byla přečtena na stejném tónu hlasu.

**Tabulka č. 30: Intonační křivka stoupající - počet použitých křivek**

Rytmická skupina	↑ (správně)	→	↓
Ilɛɛynfwaẽbyfr̥ɛynbyfr̥ɔn↑/	12	13	3
kiavɛsɛtãfã↑	9	16	3
tusgarsõ↑/	3	10	15
lenenavɛkədizã↑	19	9	0
õsɛtɔnra/ kəlɔbyfr̥ɛytãdãfãũsipɔdɔtã↑//	1	8	19
mɛsɛkəsafamɛvitãbɛzɔŋ↑/	15	7	6
ilzɛtɛfɔrpo:vɾɔ↑/	18	5	5
elɔɛrsɛtãfãlezẽkɔmɔdɛboku↑/	9	9	10
skilɛfagrɛnɛãkɔ:r↑/	19	6	3
sɛkəlɔplyzɛnɛtɛfɔrdɛlika↑/	18	9	1
ɛnɔdizɛmo↑//	1	3	24
pɾɔnãpurɛti:z↑/	20	8	0
ilɛtɛfɔrpɛti↑/	16	9	3
ɛkãtilvɛtɔmõ:d↑/	16	9	3
ilnɛtɛgɛrplygrãkɔlpus↑/	0	10	18
sɔpovɾɔãfã/ɛtɛlɔsufɾɔdɔlɔɛrdɔlɛmɛzõ↑/	17	6	5
spãdailɛtɛlɔplyfẽ↑/	21	7	0
ɛlɔplyzavɛsɛ↑/	21	7	0
dɔtɛsɛfrɛ:r↑/	20	3	5
ɛsilparlɛpø↑/	22	6	0



Ilvæt(t)ynanetrefafø:z↑/	21	4	3
elafaminfysigrã:d↑/	19	7	2
ãeswa:r/ kãsezãfãetekuſe↑/	22	5	1
ekələbyfr̥ðetəopr̥edyfəavɛksafam↑/	19	5	4
tyvwabjẽ↑/	24	4	0
ʒənəsɔrɛlevwarmurirdəfẽ/dəvãmezjə↑/	16	5	7
eʒəsɥirezəly↑/	17	8	3
dələmənepɛrdɾəd(ə)mẽobwa↑/	18	7	3
skisərabjẽneze↑/	13	8	7
kartãdikilsamys(ə)rãafagəte↑/	12	9	6
sekrijalabyfron↑/	14	14	0
puretybjɛtwamɛmmənepɛrədrtezãfã↑//	26	2	0
sõmariavɛbolɥirəprezãnte/	25	3	0
lœrgrã:dpovrəte↑/	12	13	3
ɛlnəpuvɛikðsãti:r↑/	2	1	25
ɛletɛpo:vrə↑/	22	6	0
s(ə)pãdã↑/	16	12	0
ɛjãkðsidere↑/	14	14	0
kɛldulœ:rsəlɥisəredələwarmurirdəfẽ↑/	18	10	0
ɛlikðsãti↑/	21	5	2

Po opakovaném poslechu nahrávek jsme konstatovali, že českým studentům činí obtíže správná aplikace stoupavé křivky na konci rytmických skupin, které jsou uprostřed výpovědi. Studenti dle modelu mateřštiny zůstávali na stejném tónu hlasu, někdy dokonce hlasem klesali. Největší obtíže jim činily dvě rytmické skupiny *[enədizemo↑//]* a *[ɛlnəpuvɛikðsãti:r↑]*, kde použili klesavou křivku 24 krát u první rytmické skupiny a 25 krát u druhé. Na konci těchto výpovědí se objevuje středník a dvojtečka, zde je možné aplikovat stoupavou či klesavou křivku. Vycházeli jsme z nahrávky rodilého mluvčího, který hlasem stoupal.

**Tabulka č. 31 : Intonační křivka klesavá - počet použitých křivek**

Rytmická skupina	↓ (správně)	→	↑
eləplyʒən/nānavəkə sət↓//	28	0	0
enāfəzɛpamwẽdədɔzalafwa↓//	28	0	0
parskokædønəpuvɛākɔrgaŋesavi↓	28	0	0
səkɛtɛtynmark/dlabõtedəsõnespri↓//	28	0	0
səkifikõlaplaləptipuse↓//	27	1	0
eõlɥidənɛtuʒurtɔ:r↓//	28	0	0
ilekuteboku↓//	28	0	0
kəsepovrʒãrezɔlyrdəsədefɛrdəlœrzãfã↓//	27	1	0
illɥidiləkœrsɛredədulœ:r↓//	28	0	0
sãkilnuvwa↓//	27	1	0
ɛlnəpuvɛikõsãti:r↑/	25	1	2
mɛɛletɛlœrmɛ:r↓//	27	1	0
ealasəkuʃɛãplœrã↓//	28	0	0
-a↓//	15	4	9

Finální rytmické takty oznamovacích vět byly intonovány vesměs správně. Problematickou se jeví jen intonace v jednočlenné větě zvolací, ve které dle jejího významu, může být aplikována křivka stoupající i klesající. Rodilý mluvčí v našem textu zvolil křivku klesající vzhledem k interpretaci citoslovce (*Ah! – nemá význam údivu, ale spíše nesouhlasu/odporu – ce n'est pas possible, cela suffit*). Studenti v 9 případech použili křivku stoupající, ve 4 zůstali na stejném tónu hlasu a 15 krát hlasem klesli. Dále musíme upozornit na slovo „pouce“, za nímž následuje čárka, žádný ze studentů neužil na tomto místě stoupající křivku, jako je tomu v četbě rodilého mluvčího. Studenti považovali výpověď za ukončenou a následující větu vztažnou za samostatnou výpověď. V 18 nahrávkách hlasem klesali, v 10 zachovali intonaci na stejné rovině.

Pokud budeme sledovat rytmus, je nutno konstatovat, že v nahrávkách dochází různou měrou k přetržité četbě rytmičských skupin. Velkým problémem je nesprávné členění textu na lexikální slova a v jednom případě dokonce i na slabiky

(případ dyslexie), text je rovněž v několika případech prokládán nefunkčními pauzami, většina studentů se nicméně snaží pauzy dodržovat. K odchylkám v rytmu dochází většinou na místech, kde by mělo být realizováno vázání, nebo pokud se jedná o slova méně frekventovaná, a tudíž pro mluvčího neznámá. Studenti váhají nad realizací jednotlivých segmentů, a proto přerušují tok čteného projevu.

Soustředění se na segmentální rovinu a výslovnost jednotlivých problematických hlásek způsobuje nesouvislý projev. Studenti nejsou schopni čtenbu textu oddělit od vizuální opory, jsou silně ovlivněni grafickým kódem a zároveň nemají zažitá pravidla francouzské výslovnosti. Tento fakt by mohl vyplývat z malé praxe s hlasitým čtením textů, ale také s nedostatečným nácvikem poslechu. Je zřejmé, že fonologické síto lze odbourávat důsledným praktikováním obou výše uvedených dovedností a ovšem také korektivními cvičeními.

Je jisté, že roviny segmentální a suprasegmentální spolu souvisejí a existuje mezi nimi úzká vazba. Nízká úroveň projevu na rovině suprasegmentální má za důsledek i mnohé chyby na rovině segmentu a naopak. Neschopnost správně vyslovit konkrétní hlásky se projeví přetržitým projevem, a v důsledku pak chybami na rovině suprasegmentální. Nesprávné členění a nekladení přízvuků na poslední slabiky rytmických skupin naopak způsobuje chyby ve výslovnosti hlásek, jejichž vyslovení by v případě správného umístění přízvuku bylo fyziologicky snazší.

### 3.1.3 Subtest č. 3

Další část výzkumu proběhla v květnu v roce 2014 se skupinou 40 studentů 1. ročníku KFJL Pedf. UK v Praze. Studentům byl na konci ročníku předložen delší text. Jeho četba vyžadovala koncentraci, neboť obsahoval opět velké množství slov se silně labializovaným vokálem [y], ale také slova s vokály ostrými zavřenými [i] a [e] a pro české mluvčí problematické nazální samohlásky. Na rovině suprasegmentální bylo nutné respektovat správné kladení přízvuků, užít odpovídající intonaci a správně vkládat pauzy.

#### Protokol testu

**Výzkumná otázka:** (stejná jako v případě předchozích testů) Které jsou nejčastější výslovnostní nedostatky českých studentů, vyskytující se na rovině segmentální a suprasegmentální. Které výslovnostní nedostatky by mohly být ovlivněny užíváním vizuální opory. Které působením fonologického a prozodického síta?

**Cíl:** sledování a posouzení příznačných chyb českých studentů ve výslovnosti francouzštiny

**Hypotéza:** český mluvčí pod vlivem fonologického systému rodného jazyka v průběhu četby zrealizuje na rovině fonemické u sledovaných vokálů + - 30% chyb z celkového počtu možných výslovnostních odchylek

Předpokládáme, že na rovině segmentální český mluvčí nejčastěji chybuje ve fonémech výrazně labializovaných, výrazně ostrých a v realizaci nosovek. V těchto případech se domníváme, že se jedná o vliv fonologického síta.

Rovněž chybuje ve slovech cizích, čte je pod vlivem rodného jazyka, dochází k interferenci (viz příklady - *individu*, *communiqué*, *population*, *mutant*). V takových slovech je foném [y] vysloven v mnoha případech jako [u].

Pokud jde o koartikulaci, tzn. o vázání a navazování, velice obtížná jsou pro českého mluvčího vokalická a konsonantická navazování. (*gascon ou picards*, *vivre en couple*).

Na rovině suprasegmentální, se domníváme, bude pro českého mluvčího poměrně náročné respektovat stoupající intonační křivky na konci rytmických skupin uprostřed výpovědi. (*ce dernier ↑n'a plus la même espérance de vie↑, ne communique plus de la même façon↑* )

Pro další analýzu byl vybrán text svou strukturou a užitým lexikem odlišný od dvou předchozích, jde o text filosofa Michela Serra.

I pro tento text analyzovaný v rámci předvýzkumu byl zvolen smíšený postup, ve kterém jsme použili deskriptivní a kvantitativní metody. Nejprve byla provedena sluchová analýza výslovnosti vybraného vzorku studentů a poté byly popsány konkrétní problematické jevy v produkci hlásek a prozodických prostředků obtížné jevy byly kvantifikovány.

**Metoda:** sluchová analýza nahrávky textu čteného studentem

**Text:**

*Pour une nouvelle pédagogie (d'après les propos du philosophe Michel Serres)*

*Sans que nous nous en apercevions, dans le bref intervalle qui nous sépare des années soixante-dix, un nouvel humain est né. Ce dernier n'a plus la même espérance de vie, ne communique plus de la même façon, ne vit plus dans la même nature, n'habite plus dans le même espace. En 1900, la majorité des humains sur la planète étaient des paysans, en 2011, en France, comme dans les pays analogues, ceux-ci ne comptent plus qu'un pourcent de la population. Jusqu'à présent, nous vivions d'appartenance: français, catholiques, juifs, protestants, athées, gascons ou picards, indigents ou fortunés. Ces collectifs ont à peu près tous explosé. Ceux qui restent, s'effilochent. L'individu ne sait plus vivre en couple, il divorce, il ne sait plus se tenir en classe, il bouge et bavarde, l'individualité est devenue la règle. Cela dit, de nouveaux liens restent à inventer. En témoignent Facebook et son succès planétaire. Que cherchent ces jeunes? Qui sont-ils? Dans quel univers vivent-ils? Les sciences cognitives nous apprennent qu'à la différence de l'usage du livre ou du cahier la lecture sur écran et l'écriture „avec le pouce“ n'excitent pas les mêmes zones corticales. Ces dernières ont un fonctionnement inédit. Les jeunes ne connaissent, ni n'intègrent ni ne synthétisent comme nous leurs ascendants. Ils n'ont*

*plus la même tête. Ce sont des mutants. Face à ces mutations, sans doute convient-il d'inventer d'inimaginables nouveautés, hors des cadres désuets qui forment encore nos conduites. Il s'agit d'un immense défi.*

Následující transkripce byla vytvořena na základě poslechu nahrávky 4 učitelů, rodilých mluvčí, vyučujících na Lycée Saint-Martin v Rennes v Bretani.

### Fonetická transkripce textu

[säkənunuzäapərsəvjō↑/däləbrɛfɛtərvəl/kinusepardezaneswasätdis↑/œnuvɛlymɛɛne  
↓//sədɛrnjənəplylamɛmɛspɛräsɔvi↑/nəkəmyɲikplydələmɛmfasō↑/nəviplydäləmə  
naty:r↑/nabitplydäləməspas↓//ämilnœfsä↑/lamazɔritɛdezymɛsyrlaplanɛtɛtɛde  
pejizä↓/ädəmilōz↑/äfräs↑/kəmdäləpejizanaləg↑/səsinəkōtəplykœpursädəlapəpylasjō  
↓//zyskaprezä↑/nuvivjōdaptənā:s↓/fräse↑/katəlik↑/zɥif↑/prɔtɛstä↑/atə↑/gaskōu  
pika:r↑/ɛdizä/ufɔrtynɛ↓//sekələktifɔtapɔprɛtuzɛkspləze↓//səkirɛst↑/sɛfiləf↓//lɛdividy  
nəsɛplyvivrākuplə↑/ildivɔrs↑/ilnəsɛplysətənirāklas↑/ilbuzebavard↑/lɛdividɥalite  
ɛdəvənylārɛglə↓//sələdi↑/dənuvoljɛrɛstəvāte↓//ätəmwəŋfasbukəsōsyksɛplanɛtɛ:r↓//  
kəʃɛrʃəsɛzæn↓//kisōtil↓//däkəlynivɛrvivtil↓//ləsjäskəŋtivnuzapɛn↑/kaladifɛräs  
dəlyzadzyliv:rə/udykaje/lalɛktyrsyɛkrä/ɛlekɾityravɛkləpus/nɛgzitpələmɛmzon  
kɔrtikal↓//sədɛrnjɛrōtœfɔksjənmāinedi↓//ləzənnəkənes↑/ninɛtɛgrə↑/ninəsɛtɛtizkə  
nu↑/ləɛzasädä↓//ilnəplylamɛmtɛt↓//səsōdemytā↓//fasasemytasjō↑/säutkōvjɛtil/  
dəvātedinimazinablənuvotə↑/ɔrdɛkadrədesɥɛ↑/kifɔmatäkərnokōdɥit↓//  
ilsəzidœnimāsɛfi↓//]

### Transkripce s vyznačenými chybně vyslovenými fonémy

[säkənunuzäapərsəvjō↑/däləbrɛfɛtərvəl/kinusepardezaneswasätdis↑/œnuvɛlymɛɛne  
↓//sədɛrnjənəplylamɛmɛspɛräsɔvi↑/nəkəmyɲikplydələmɛmfasō↑/nəviplydäləmə  
naty:r↑/nabitplydäləməspas↓//ämilnœfsä↑/lamazɔritɛdezymɛsyrlaplanɛtɛtɛde  
pejizä↓/ädəmilōz↑/äfräs↑/kəmdäləpejizanaləg↑/səsinəkōtəplykœpursädəlapəpylasjō  
↓//zyskaprezä↑/nuvivjōdaptənā:s↓/fräse↑/katəlik↑/zɥif↑/prɔtɛstä↑/atə↑/gaskōu  
pika:r↑/ɛdizä/ufɔrtynɛ↓//sekələktifɔtapɔprɛtuzɛkspləze↓//səkirɛst↑/sɛfiləf↓//lɛdividy  
nəsɛplyvivrākuplə↑/ildivɔrs↑/ilnəsɛplysətənirāklas↑/ilbuzebavard↑/lɛdividɥalite

ɛdɔvənɪlɑrɛglə↓//sɔladɪ↑/dɔnuvɔljɛrɛstɑvũtə↓//ũtemwɑŋfasbukəsɔsɪksɛplanetɛ:r↓//  
 kəʃɛrʃəsɛʒɔɛn↓//kɪsɔtɪl↓//dɑkɛlɪnɪvɛrvɪtɪl↓//lesjɑskɔntɪvnuzapɾɛn↑/kaladɪfɛrɑsdə  
 lɪzɑʒdɪlɪv:rə/udɪkaje/lalektɪrsɪrɛkrɑ/elekɾɪtɪrɑvɛkləpus/nɛgzɪtpalɛmɛmzɔn  
 kɔrtɪkal↓//sɛdɛrɲɛrɔtɔfɔksjɔnmɑnɛdɪ↓//lɛʒɔnnəkɔnɛs↑/nɪnɛtɛgrə↑/nɪnɛsɛtɛtɪzkɔm  
 nu↑/lɔɛrzasɔdɔ↓//ɪlnɔplylamɛmtɛt↓//səsɔdɛmɪtɑ↓//fasasɛmɪtasjɔ↑/sɑdɪtkɔvʲɛtɪl/  
 dɛvũtɛdɪnɪmazɪnablɔnuvɔtɛ↑/ɔrɔdɛkɑdrɔdɛsɪtɛ↑/kɪfɔrmatɑkɔrɲokɔdɪtɪ↓//  
 ɪlsɑʒɪdɛnɪmɔsɛfɪtɪ↓//]

### 3.1.3.1 Segmentální rovina

Stejně jako v předešlých pozorováních jsme se zaměřili na chyby, které se u českého mluvčího, vzhledem k fonologickým rozdílům mezi češtinou a francouzštinou, do jisté míry předpokládají. Jedná se o hlásky zaokrouhlené [y] a [ø], z těchto dvou vokálů je hláska [y] považována za tzv. „surlabialisé“ (F. Wioland, 2005:105) a její výslovnost je pro Čecha poměrně náročná. Často čeští mluvčí hlásku nahrazují fonémem [i] nebo [u].

**Tabulka č. 32: Labialita [y], [ø], [œ]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
humain (2)	[ymɛ̃]	[umɛ̃]	6	7,5%
plus (8)	[ply]	[pli]	63	19,6%
plus	[ply]	[plu]	24	7,5%
plus	[ply]	[plys]	16	5%
communiqué	[kɔmynik]	[kɔmunik]	27	67,5%
communiqué	[kɔmynik]	[kɔminik]	2	5%
population	[pɔpylasjɔ̃]	[pɔpulasjɔ̃]	21	52,5%
population	[pɔpylasjɔ̃]	[pɔpilasjɔ̃]	5	12,5%
fortunés	[fɔrtyne]	[fɔrtune]	5	12,5%

individu	[ẽdividy]	[ẽdividu]	16	40%
devenu	[dəvəny]	[dəvənu]	12	30%
devenu	[dəvəny]	[dəvəni]	7	17,5%
devenu	[dəvəny]	[dəvənju]	1	2,5%
succès	[syksɛ]	[sukksɛ]	6	15%
succès	[syksɛ]	[sikksɛ]	3	7,5
succès	[syksɛ]	[sakksɛ]	4	10%
succès	[syksɛ]	[sukɛ]	2	5%
univers	[ynivɛr]	[univɛr]	23	57,5%
univers	[ynivɛr]	[inivɛr]	8	20%
usage	[yzaʒ]	[uzaʒ]	6	15%
usage	[yzaʒ]	[izaʒ]	4	10%
du (2)	[dy]	[du]	7	8,7%
du (2)	[dy]	[di]	2	2,5%
lecture	[lɛkty:r]	[lɛktu:r]	2	5%
lecture	[lɛkty:r]	[lɛkti:r]	1	2,5%
écriture	[ɛkɾity:r]	[ɛkɾitu:r]	10	25%
écriture	[ɛkɾity:r]	[ɛkɾiti:r]	3	7,5%
mutants	[mytã]	[mutã]	12	30%
mutants	[mytã]	[mitã]	5	12,5%
mutation	[mytasjõ]	[mutasjõ]	17	42,5%
mutation	[mytasjõ]	[mitasjõ]	8	20%
ceux (2)	[sø]	[sɛ]	69	86,2%
jeunes	[ʒœn]	[ʒã]	1	2,5%
<b>Součet chyb</b>			<b>398</b>	<b>39,52%</b>

Po provedených analýzách je možné konstatovat, že se projevují u českých mluvčích dvě tendence nedostatečné výslovnosti: text je čten nenapjatě, tudíž bez snahy po zaokrouhlování a hláska [y] je vyslovena spíše jako [i], nebo se český student snaží o labializaci, ale je nedotažená a hláska [y] je vyslovena spíše jako [u].



Na základě provedené analýzy jsme došli k závěru, že nejlépe Češi labializují hlásku [y], pokud následuje po závěrovém neznělém alveodentálním konsonantu [t] a stojí před dorzálním konsonantem [ʀ] – *lecture, écriture*. Samozřejmě rozhoduje umístění hlásky ve slabice, ve slabice finální přízvučné je vokál čten výrazněji a lépe než ve slabikách nepřízvučných. Jen ve třech případech se objevila špatná výslovnost ve slově *lecture*, zato ve slově *écriture*, kde je vokál rovněž umístěn po konsonantu [t] se chybování objevilo již v 13 případech. Můžeme se domnívat, že pozornost studenta byla již nižší. Substantivum je umístěno v druhé polovině textu. Navíc je delší a potažmo obsahuje ostrou hlásku [i] tzn., že vyžaduje poměrně výraznou práci svalů. Je nutno přejít od napjaté ostré výslovnosti k silné labializaci.

Také adjektivum *fortunés* bylo v 5 případech vysloveno s hláskou [u]. Předpokládáme, že zde sehrála roli mezijazyková interference - v českém jazyce cizí slovo *fortuna*. Také substantivum *succès* bylo přečteno 6 krát s hláskou [u], zřejmě pod vlivem pravopisu. I u tohoto substantiva došlo k chybnému vyslovení kvůli interferenci, tentokrát z anglického jazyka pouze však ve čtyřech případech [saksɛ].

Po znělém alveodentálním konsonantu [d] jsou chyby četnější, a to ve členu tvaru genitivu *du* a substantivu *individu*. U tohoto substantiva se chybování objevilo 16 krát. V substantivu *individu* je problematický foném v přízvučné slabice, což jeho výslovnost ulehčuje.

Ještě problematičtější byly výrazy, v nichž se [y] objevuje po bilabiálních souhláskách [p], [m] (*communiqué* – 27 krát, *population* – 21 krát, *mutants* – 12 krát, *mutation* – 17 krát – vysloveno [u]). Ve francouzštině je u těchto souhlásek závěr důraznější než u českých, které jsou vyslovovány opět více neutrálně, a proto studenti výrazně labializovaný vokál [y] zaokrouhlují zřejmě i z důvodu koartikulace nedostatečně. Vokál [y] tudíž sklouzává při vyslovení k hlásce [u] nebo [i].

Studenti rovněž poměrně čteně chybovali ve výslovnosti [y] ve slově *devenu*, zde je vokál v postavení finálním, součástí přízvučné slabiky stojí po prealveolárním [n], ve 12 případech byla hláska přečtena jako [u]. Je možné uvažovat, že zde sehrála roli vizuální složka a Čech zvyklý na fonetický pravopis se jím nechává ovlivnit.

Také substantivum *univers*, ve kterém je hláska [y] umístěna ve slabice nepřízvučné, nebylo vyslovováno [y], ale ve 23 případech jako [u]. Labializovaná hláska na začátku slova *univers* se vyslovuje poměrně obtížně, navíc artikulace předcházející laterály [l] (*quel univers*) je dost odlišná od artikulace silně labializovaného vokálu [y]. V 8 případech je [y] přečteno jako [i], zde je možné upozornit na vliv nesprávně použité vokalické harmonie - [y] je přečteno jako [i], to proto, že vokál [i] následuje ihned po [n] a přechody mezi labializací a ostrou výslovností, jak již bylo uvedeno výše, jsou pro Čecha velmi náročné.

Podobně se objevuje vokál [y] na začátku slov *humain* a *usage*, kde také v několika nahrávkách studenti realizovali samohlásku [u] místo [y]. Za zmínku stojí velice frekventované adverbium *plus* objevující se v textu dokonce 8 krát, zde bylo [y] čteno jako [i] 63 krát a jako [u] 24 krát. Vzhledem k jeho četnosti v textu, chybovost vyjádřená procentuálně není vysoká. Po laterálním [l] se [i] vyslovuje mnohem snadněji bez větší práce svalů a špulení úst.

K zaokrouhleným hláskám také patří vokál [ø], studenti jej zaměňovali za neznělé [ə]. Zde usuzujeme, že došlo k záměně slov - *ceci* namísto *ceux-ci*. Další úvaha vede směrem k morfologii, studenti se střetávají daleko častěji s nesamostatným zájmenem *ces*, než se samostatným *ceux-ci*, v řeči jej uplatňují málokdy, na jeho výslovnost nejsou zvyklí.

V případě zaokrouhlených vokálů byla hypotéza silně překročena, chybovost dosáhla vysokého procenta.

**Tabulka č. 33: Nasálnost - [ã], [õ], [ẽ], [œ]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
sans	[sã]	[sans]	4	10%
intervalle	[ẽtɛrval]	[intɛrval]	9	22,5%
intervalle	[ẽtɛrval]	[ãtɛrval]	9	22,5%
un (4)	[œ]	[ã]	114	71,2%

un (4)	[œ̃]	[ɛn]	10	6,2%
un (4)	[œ̃]	[yn]	2	1,2%
humain (2)	[ymɛ̃]	[ymã]	14	17,5%
humain (2)	[ymɛ̃]	[ymɛn]	25	31%
façon	[fasɔ̃]	[fasɔn]	2	5%
indigents	[ɛ̃diʒã]	[ãdiʒã]	23	57,5%
indigents	[ɛ̃diʒã]	[ɛndiʒã]	5	12,5%
indigents	[ɛ̃diʒã]	[indiʒã]	5	12,5%
indigents	[ɛ̃diʒã]	[andiʒã]	2	5%
indigents	[ɛ̃diʒã]	[ɛ̃diʒ]	1	2,5%
individu	[ɛ̃dividy]	[individy]	6	15%
individu	[ɛ̃dividy]	[ãdividy]	8	20%
individualité	[ɛ̃dividʁalite]	[individʁalite]	6	15%
individualité	[ɛ̃dividʁalite]	[ãdividʁalite]	8	20%
liens	[ljɛ̃]	[ljã]	23	57,5%
convient-il	[kɔ̃vjɛ̃til]	[kɔ̃vjãtil]	19	47,5%
inventer (2)	[ɛ̃vãte]	[ãvãte]	36	45%
inventer (2)	[ɛ̃vãte]	[ɛnvãte]	15	18,7%
inventer (2)	[ɛ̃vãte]	[ɛvante]	15	18,7%
inventer (2)	[ɛ̃vãte]	[invãte]	7	8,7%
inventer (2)	[ɛ̃vãte]	[ɛ̃vente]	34	42,5%
inventer (2)	[ɛ̃vãte]	[ɛ̃vite]	9	11,2%
sciences	[sjãs]	[sajens]	1	2,5%
intègrement	[ɛ̃tɛgrɔ̃]	[ɛ̃tɛgrɛ]	6	15%
intègrement	[ɛ̃tɛgrɔ̃]	[ãtɛgr]	12	30%
intègrement	[ɛ̃tɛgrɔ̃]	[intɛgr]	3	7,5%
intègrement	[ɛ̃tɛgrɔ̃]	[ɛ̃tɛgrʒã]	2	5%
synthétisent	[sɛ̃teti:z]	[sɛ̃tetrize]	2	5%
synthétisent	[sɛ̃teti:z]	[sɛ̃tetizã]	1	2,5%
synthétisent	[sɛ̃teti:z]	[sintetiz]	9	22,5%
synthétisent	[sɛ̃teti:z]	[sɛ̃tez]	5	12,5%

synthétisent	[sẽteti:z]	[sãtetiz]	6	15%
ascendants	[asãdã]	[asendã]	19	47,5%
ascendants	[asãdã]	[aksedã]	7	17,5%
ascendants	[asãdã]	[ascedã]	1	2,5%
ascendants	[asãdã]	[asãdãt]	1	2,5%
mutants	[mytã]	[mytant]	1	2,5%
immense	[imãs]	[imens]	11	27,5%
immense	[imãs]	[amãs]	4	10%
immense	[imãs]	[emãs]	4	10%
<b>Součet chyb</b>			<b>506</b>	<b>46,84%</b>

Dalšími hláskami, v nichž se studenti dopustili chybné výslovnosti, byly nosové vokály a to především vokál [ẽ] a [ã], který nahrazovali vokálem [ã] ve slovech *individu*, *indigent*, *intervalle*, *humain*, *intègrent*, *synthétisent*, *liens*, a také především neurčitý člen mužského rodu *un*. Neurčitý člen mužského rodu figuruje v textu 4 krát, studenti ve 114 případech nahradili nosovku [ẽ] nosovkou [ã]. Nejvíce chybovali ve výrazech *indigent* a *liens*, kde ve 23 případech přečetli substantivum s nosovkou [ã]. Ve výše uvedených výrazech se objevují i další varianty výslovnostních nedostatků: nosovka [ẽ] je také čtena jako ústní hláska [i] ve výrazech: *intervalle*, *intègrent*, *synthétisent*, *individu*. Chybná výslovnost je opět vysvětlitelná, jedná se o interferenci z mateřského jazyka, v němž podobná slova figurují jako internacionalismy. U internacionalismů lze zaznamenat rozmanité výslovnostní nedostatky, nosovka [ẽ], která je nejběžnější, je nahrazena, jak již bylo uvedeno, vokálem [ã], ale také ústní hláskou [en].

Pro text, jak již bylo výše poznamenáno, je příznačná velká variabilita výslovnostních nedostatků především u nosových vokálů, jako příklad je možné uvést adjektivum - *indigent* - [ãdizã], [indizã], [andizã], [ãdiz], [ãdik]. Slovo většina studentů zřejmě neznala, a tak došlo k četným variantám chyb.

Výraz, v němž se často objevilo nejvíce chybným interpretací, je sloveso *inventer*. Jeho chybné varianty jsou následující [ãvãte] – 36 krát, [envãte] – 15 krát, [ẽvante] – 15 krát, [invãte] – 7 krát, [ẽvente] – 34 krát, [ẽvite] – 9 krát. Studenti užili

dokonce jiné jim známější sloveso *inviter*. Také substantivum *ascendants* zaznamenalo 4 varianty chyb - [asedã] [aksedã] [ascedã] [asãdãt]. Tato rozličnost jistě vyplývá z faktu, že studenti výraz zřejmě neznají a nejsou schopni aplikovat pravidla výslovnosti v průběhu četby.

Nosová samohláska byla užita i tam, kde má být hláska ústní – *inédit* – bylo čteno - [ãnedi], ale také jako [enedi]. Slova začínající na slabiku *in* + *následující vokál* tvoří výjimku a vždy se vyslovují s ústní hláskou. Stejně problematické bylo pro české studenty adjektivum *immense*, správně artikulováno – [imãs]. Bylo studenty přečteno - [amãs], [emãs]. Jak uvádí M. Dohalská (1991:104): „Zajímavější je problém předpony *im+m*, kde můžeme pozorovat jistá kolísání. Podle slovníku Martineta-Waltwerové se z 63 problémových slov vyskytuje v 59 případech výhradně výslovnost [im] – *immortel, immédiatement, immobile, immuniser*.“ Stanovená hypotéza byla opět velmi překročena, dosáhla 46,8 %.

Zmíníme ještě na okraj další výslovnostní nedostatky, zaznamenané při četbě tohoto textu. Jedná se především o čtení němých finálních konsonantů. Studenti přečetli koncové souhlásky u slov – *plus, sans, univers, ascendants, inédit*. Vycházeli pravděpodobně ze zkušenosti s některými jednoslabičnými slovy, kde se vždycky nebo v některých situacích koncová hláska vyslovuje - *mars, ours, tous, dix*. V textu se objevuje číslovka *dix* v postavení, v němž koncovou hlásku naopak vyslovit měli, což v 11 případech neučinili. Naopak uprostřed slov v intervokální pozici je nutné grafický znak [s] číst jako [z] – *paysans, usage*, což se v některých případech studentům nedařilo.

**Tabulka č. 34: Zavřenost/ ostrost [e]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
sépare	[separ]	[sepãr]	9	22,5%
années	[ane]	[anẽ]	25	62,5%
né	[ne]	[nẽ]	27	67,5%

dernier	[dɛʁnje]	[dɛʁnjɛ]	27	67,5%
espérance	[ɛspɛʁɑ:s]	[ɛspɛʁɑs]	15	37,5%
majorité	[maʒɔʁite]	[maʒɔʁitɛ]	25	62,5%
athées	[atɛ]	[atɛ]	18	45%
fortunés	[fɔʁtyne]	[fɔʁtyɛ]	19	47,5%
explosé	[ɛksplɔze]	[ɛksplɔzɛ]	24	60%
individualité	[ẽdividʁalite]	[ẽdividyalitɛ]	19	47,5%
inventer (2)	[ẽvãte]	[ẽvãtɛ]	56	70%
différence	[difɛrɑ:s]	[difɛrɑ:s]	13	32,5%
cahier	[kaje]	[kajɛ]	25	62,5%
inédit	[inedi]	[inɛdi]	13	32,5%
synthétisent	[sẽtetiz]	[sẽtetiz]	9	22,5%
nouveautés	[nuvote]	[nuvotɛ]	29	72,5%
<b>Součet chyb</b>			<b>353</b>	<b>50,78%</b>

Co se týče napjaté a ostré výslovnosti, sledovali jsme v textu slova obsahující hlásku */e/*. Nejvíce chyb se studenti dopustili ve slově *dernier*, které četli v některých případech s koncovým *[ʁ]*, a tak hlásku předcházející do určité míry otvírali, neboť dle pozičního zákona platí pravidlo, že ve slabikách zavřených se výslovnost dvoutémbrových vokálů otevírá a naopak v slabikách otevřených se většinou zavírá. Nedostatečně zavřená byla výslovnost také u slov: *né*, *athées*, *fortunés* a *explosé*. Také ve tvaru infinitivu - *inventer*, který byl v textu umístěn 2 krát, přečetli */e/* otevřeně v 56 případech. Celkově lze konstatovat, že chyby byly o něco méně frekventované než v labializaci, ale přesto velmi četné podobně jako u nazalizace.

Hypotéza, týkající se maximálního počtu chyb + - 30% splněna nebyla.

**Tabulka č. 35: Zavřenost/ ostrost [i]**

<b>Lexikální slovo (skupina)</b>	<b>Správný fonetický přepis</b>	<b>Zaznamenaná chyba</b>	<b>Počet chyb</b>	<b>Počet %</b>
dix	[di]	[di<]	10	25%
vie	[vi]	[vi<]	8	20%
communiqué	[kɔmynik]	[kɔmyni<k]	23	57,5%
vit	[vi]	[vi<t]	19	47,5%
habite	[abit]	[abi<t]	13	32,5%
ci	[si]	[si<]	20	50%
vivions	[vivjɔ̃]	[vi<vjɔ̃]	20	50%
catholique	[katɔlik]	[katɔli<k]	16	40%
picard	[pika:r]	[pi<ka:r]	11	27,5%
indigent	[ẽdiʒã]	[ẽdi<ʒã]	12	30%
collectifs	[kɔlɛktif]	[kɔlɛkti<f]	13	32,5%
s'effilochent	[sɛfilɔʃ]	[sɛfi<loʃ]	8	20%
individu	[ẽdividy]	[ẽdi<vi<dy]	5	12,5%
vivre	[viVRɔ]	[vi<VR]	8	20%
divorce	[divɔRS]	[di<vɔRS]	10	25%
tenir	[tɔni:r]	[tɔni<R]	7	17,5%
individualité	[ẽdividʁalite]	[ẽdi<vi<dʁali<te]	13	32,5%
dît	[di]	[di<]	20	50%
sont-ils	[sɔ̃til]	[sɔ̃ti<l]	13	32,5%
vivent-ils	[vivtil]	[vi<vti<l]	19	47,5%
cognitifs	[kɔɲitif]	[kɔgni<ti<v]	18	45%
différence	[diferãs:s]	[di<ferãs]	11	27,5%
livre	[li:VRɔ]	[li<VR]	7	17,5%
excitant	[ɛgzit]	[ɛgzi<t]	13	32,5%
corticales	[kɔrtikal]	[kɔrti<kal]	18	45%
inédit	[inedi]	[inedi<]	14	35%
ni (2)	[ni]	[ni<]	15	37,5%

synthétisent	[s̃et̃etiz]	[s̃et̃eti<z]	11	27,5%
convient-il	[kõvj̃etil]	[kõvj̃eti<l]	20	50%
inimaginables	[inim̃aʒinablə]	[i<ni<maʒi<nabl]	24	60%
agit	[saʒi]	[saʒi<]	25	62,5%
défi	[defi]	[defi<]	11	27,5%
<b>Součet chyb</b>			<b>455</b>	<b>35,56%</b>

Studenti se příliš nekoncentrovali na výslovnost ostrého *[i]*. Chyby realizovali zvláště ve slovesu *communiquer*. V tomto slově je chybná výslovnost hlásky lehce vysvětlitelná, dochází zde k rychlému střídání zaokrouhlené a ostré zavřené výslovnosti - *[y]*, *[i]* - *[kõmynik]*, studenti chybovali ve 23 případech. Krátká jednoslabičná slova- *dix*, *vie*, *vit*, *dit*, *ci*, *ni* - také činila výslovnostní obtíže, studenti je často přečetli velmi krátce a s větší aperturou. Velmi obtížné bylo pro studenty adjektivum *inimaginable*, 24 krát byla jeho výslovnost otevřenější a méně ostrá. Adjektiva *cognitifs* a *corticales* byla vyslovena otevřeněji, a to možná nejen proto, že pod vlivem fonologického síta vyslovují čeští studenti vesměs hlásku *[i]* ve francouzštině chybně otevřeně, ale i proto, že tyto internacionalismy se vyskytují přímo v češtině. U studentů jsme celkově zaznamenali 455 chybných realizací a frekvence chyb je 35,56%, což je vysoké číslo. Hypotéza je znovu překročena.

**Tabulka č. 36: Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
appercevisions	[ap̃ɛʁsəvj̃õ]	[ap̃ɛʁsɛvj̃õ]	8	20%
appartenance	[apart̃ənã:s]	[apart̃ɛnãs]	13	32,5%
tenir	[t(ə)nir]	[t̃ɛnir]	2	5%
devenu	[dəv(ə)ny]	[d̃ɛveny]	25	62,5%
<b>Součet chyb</b>			<b>48</b>	<b>30,0%</b>



Pokud se jedná o němé [ə], k nejvíce chybným vyslovením (13) došlo u substantiva *appartenance* [apartənãs]. Velké problémy činilo studentům přičestí minulé slovesa *devenir* – *devenu*, vyslovili zde otevřené [deveny] dokonce 25 krát. U E-muet se podařilo hypotézu splnit.

**Tabulka č. 37: Polosouhlásky [w] a [ɥ]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
juif	[ʒɥif]	[ʒuif]	7	17,5%
désuet	[desɥɛ]	[desuɛ]	13	32,5%
désuet	[desɥɛ]	[desuɛt]	5	12,5%
désuet	[desɥɛ]	[dezuɛt]	6	15%
désuet	[desɥɛ]	[dezut]	3	7,5%
désuet	[desɥɛ]	[dezute]	1	2,5%
désuet	[desɥɛ]	[desute]	1	2,5%
désuet	[desɥɛ]	[desust]	1	2,5%
conduite	[kõdɥit]	[kõduit]	7	17,5%
<b>Součet chyb</b>			<b>44</b>	<b>36,66%</b>

Polosouhlásky v textu obsažené zaznamenaly menší počet chyb, pouze adjektivum [desɥɛ] bylo studenty přečteno s četnými variantami chyb, které nasvědčovaly všeobecně o neznalosti této lexikální jednotky. Právě v důsledku těchto chyb byl průměr vysoký, dosáhl 36,66%, ani zde nebyla hypotéza splněna.

**Tabulka č. 38: Jiné chyby v četbě vyplývající z neznalosti gramatiky a lexika**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Počet chyb	Počet %
soixante-dix	[swasãtdis]	[swasãtdi]	11	27,5%

paysans	[pejzã]	[pejsã]	13	32,5%
appartenace	[apartənãs]	[apertənãs]	6	15%
gascons	[gaskõ]	[garsõ]	2	5%
s'effilochent	[sɛfilõ]	[sɛfiloã]	8	20%
s'effilochent	[sɛfilõ]	[safilo]	1	2,5%
témoignent	[temwan]	[temwanã]	21	52,5%
vivent	[viv]	[vivã]	3	7,5%
cognitives	[kõɲitif]	[kõgnitif]	20	50%
apprennent	[apɾen]	[apɾenã]	3	7,5%
pouce	[pus]	[pys]	2	5%
excitant	[ɛksit]	[ɛgzist]	16	40%
excitant	[ɛksit]	[ɛksitã]	2	5%
connaissent	[kõnes]	[kõnesɛ]	5	12,5%
face	[fas]	[fɛjs]	1	2,5%
inimaginable	[inimazinablə]	[iminazinabl]	6	15%
formatent	[fɔɾmat]	[fɔɾm]	14	35%
<b>Součet chyb</b>			<b>134</b>	<b>22,33%</b>

V textu se mimo jiné také objevují chyby, jež vyplývají z nedostatečné znalosti morfologie a lexika. Studenti v přítomnosti sloves *connaissent*, *intègrent*, *synthétisent* vyslovují koncovku jako u minulého času imparfait - [kõnesɛ], [ɛtɛgre], [sɛtetize] nebo koncovku sloves v plurálu přítomnosti -ent, vyslovují jako participium přítomnosti – *intègrent* -[intɛɾʒã], *synthétisent* - [sɛtetizã], *vivent* - [vivã], *témoignent* - [temwanã], *s'effilochent* - [sɛfiloã], *apprennent* - [apɾenã].

Jak jsme již uvedli, jedná se o text odborný, z tohoto důvodu je zde užito velké množství slov, jež studenti znají jako internacionalismy ve svém rodném jazyce – *intervalle*, *individu*, *individualité*, *population*, *mutants*, *mutation*, *univers*, *communiqué*, *humain*, *intègrent*, *synthétisent*. Jedná se o sémanticky průzračná slova, jejichž konkrétní grafické znaky *in*, *u*, *yn* jsou pod vlivem interference vysloveny jako v mateřském jazyce bez respektování výslovnosti francouzské.

Rádi bychom se ještě zmínili o interferenci z prvního cizího jazyka, tedy z angličtiny. Tento jev je velmi omezený, přesto se v nahrávkách vliv anglického jazyka objevuje, a to v chybném čtení slov – *sciences* - [sajens], *face* - [fejs], *succès* - [saksɛ]. Na úrovni fonematické se interference z angličtiny projeví ještě také ve dvou případech- u slova *devenu*, které je přečteno [dɛvɛnju] a u substantiva *appartenance* - [apɛrtɛnãs] dokonce v 6 případech.

Při četbě textu se někdy stane, že z pohledu jazykové ekonomie vysloví žák sekvenci, která je pro něj jakoby snadnější (*aéroport* – *aréoport*, *excitent* - *existent*), změní tak posloupnost dvou za sebou jdoucích fonémů. K takové záměně, či jinému zkomolení na základě neznalosti slov, došlo v našem textu u slov *exciter*- realizováno jako *exister*, *inventer* – *inviter*, *inimaginable* – *iminaginable*, *gascon* – *garçon*, *synthétisent* – *synthèse*, *formatent* – *form*.

### 3.1.3.2 Koartikulace

V rámci koartikulace se v naší analýza omezuje jen na vázání a navazování

**Tabulka č. 39: Vázání a navazování**

Rytmická skupina	Transkripce podle rodilých mluvčích	Transkripce četby studentů	Počet chyb
Nous nous en apercevions	[nunuzãnapɛrsɔvjɔ̃]	[nunuzã/apɛrsɔvjɔ̃]	22
nouvel humain	[nuvelymɛ̃]	[nuvel/ ymɛ̃]	2
des humains	[dezɛ̃mɛ̃]	[de/ ymɛ̃]	2
pays analogues	[lepeizanalɔg]	[lepei/ analɔg]	37
ont à peu près	[ɔ̃tapɔprɛ]	[ɔ̃/ a/ pø/ prɛ]	37
tous explosé	[tuzɛksplɔze]	[tu/ ɛksplɔze]	12
vivent-ils	[vivtil]	[viv/ il]	2
nous apprennent	[nuzapɛɾɛn]	[nu/ apɛɾɛn]	2
ont un	[ɔ̃tœ̃]	[ɔ̃/ œ̃]	39
leurs ascendants	[lœɾzasãdã]	[lœɾ/ asãdã]	25

convient-il	[kõvjẽtil]	[kõvjẽ/ il]	8
d'un immense	[dœnimãs]	[dœ/ imãs]	28
<b>Součet chyb</b>			<b>216</b>

Zde jsme změnili metodiku hodnocení, porovnáváme způsob četby rodilými Francouzi (4 nahrávky) a četby studentů. Při sluchové analýze četby studentů byly zaznamenány nedostatky při vázání a navazování. Vedle běžných, frekventovaných a navíc povinných vázání - *sont-ils*, *vivent-ils*, *convient-il*, *nous apprennent*, *des humains*, *des années*, *leurs ascendants*, obsahoval text navazování typu: *bref intervalle*, *quel univers*, *restent à inventer*, která studenti vesměs nerealizovali. Ve výše uvedených povinných vázáních studenti příliš nechybovali, až na výjimky. Zde je možné uvést vázání zájmena přivlastňovacího a substantiva - *leurs ascendants*, 25 studentů jednak slovo *ascendants* různým způsobem nesprávně vyslovilo, či komolilo a neprovedlo vázání se zájmenem. Je jisté, že vázání zájmen s následujícím podstatným jménem patří mezi závazné ve všech výslovnostních stylech mluvené francouzštiny, neboť se jedná o liaison mezi slovy, jež jsou úzce spojena smyslem a gramatickou vazbou.

Pro studenty složité vázání se objevuje již na začátku textu, jde o větu: *sans que nous nous en apercevions*, zde dochází k chybnému čtení, zřejmě z důvodu dvou vázání jdoucích za sebou - *[nunuzãnapersøvjõ]*. Studenti většinou zvládli první část rytmické skupiny - *[nunuzã]*, nesvázali však následující sloveso. Vázání však zde není povinné. Ve všech pěti nahrávkách rodilých mluvčích se vázání objevuje. Dalším vázáním, které je fakultativní a patřilo by tudíž do pečlivé a velmi kultivované výslovnosti je rytmická skupina – *dans les pays analogues*. Z pěti rodilých mluvčích provedl toto vázání jen jeden. Je nutné konstatovat fakt, že v současné francouzštině, se fakultativní vázání uplatňují ve stále menším počtu.

Studenti měli rovněž problém s přečtením rytmické skupiny – *Ces collectifs ont à peu près tous explosé* - *[sekolektifõtəpøretuzeksploze]*. V první části této výpovědi je vázání nepovinné *[õtəpøpre]* a pouze 3 studenti a 1 rodilý mluvčí jej realizovali, ve druhé části rytmické skupiny je vázání povinné *[tuzeksploze]*, chybovalo jen 12 studentů z celkového počtu 40. Další problematickou rytmickou

skupinou byla výpověď - *ces dernières ont un fonctionnement inédit* [sedɛrnjɛɾɔ̃tãfʃksjɔnmãinedi], pouze jeden student zde svázal neurčitý člen se slovesem *avoir*. Francouzi provedli liaison ve všech pěti nahrávkách.

V čtených nahrávkách docházelo v mnoha případech k narušování rytmu, způsobila to neznalost lexika a labilní znalost morfologie či ovlivnění pravopisem. Studenti před neznámými výrazy váhali, a tak byla četba přerušována nevhodnými pauzami. Tento fakt samozřejmě rovněž způsobil chyby ve vázání a navazování. Četba dokonce v některých případech prozrazuje, že student nerozumí významu textu. Šlo především o dlouhou větu:

- *Les sciences cognitives nous apprennent qu'à la différence de l'usage du livre ou du cahier la lecture sur écran et l'écriture, avec le pouce“ n'excitent pas les mêmes zones corticales.*
- [lesjãskɔɲitifnuzapɾɛn/kaladiferãsdəlyzaʒdyli:vɾə/udykaje/  
lalektyɾsyɾekrã/elekɾityɾavekləpus/nɛgzitpalemɛmzonkɔɾtikal/]

Studenti často nesprávně propojeně přečetli skupinu slov - *lecture sur écran et l'écriture*, a před substantivum *pouce* vkládali pauzu.

Je nutné konstatovat, že předposlední věta byla pro české mluvčí zdaleka nejobtížnější z důvodu koncentrace neznámého či obtížně vyslovitelného lexika. Především přídatné jméno *inimaginables* způsobilo vkládání nevhodných pauz, kvůli váhání.

- *Face à ces mutations, sans doute convient-il d'inventer d'inimaginables nouveautés, hors des cadres désuets qui forment encore nos conduites.*
- [/fasasemytasjɔ̃/sãdutrãvjɛtil/dɛvãtɛ/dinimazinabl/nuvɔtɛ/ɔɾdekadr/desy  
ɛ/kiʃɔɾmat/ãkɔɾnokɔ̃dyit//]

Rytmus byl také porušen v poslední rytmické skupině. Studenti neznali z většiny slovo *immense*, před kterým udělali nechtěně kvůli váhání pauzu, v důsledku se toto váhání projevilo neschopností svázat člen s následujícím přídatným jménem. Člen a adjektivum se váže povinně - *d'un immense* [dãnimãs], 28 studentů z celkového počtu však vázání nerealizovalo. Z výše uvedené analýzy lze vyvodit závěr, který potvrzuje pevnou vazbu mezi segmentální rovinou a

koartikulací. Zároveň potvrzuje nezbytnost provázání pokroku ve znalostech lexika a morfologie studovaného cizího jazyka a pokroku ve výslovnostních dovednostech.

### 3.1.3.3 Suprasegmentální rovina

**Tabulka č. 40: Intonační křivka klesavá - počet použitých křivek**

Rytická skupina	↓ (správně)	→	↑
œnuvɛlymœene↓//	37	2	1
nabitplydālɐ mɛmɛspas↓//	37	2	1
søsinækøtplykœpursådɐlapɔpylasjø↓//	38	1	1
nuvivjødapartənã:s↑/	20	7	13
/uførtynɛ↓//	37	1	2
sekølektifðapœretuzeksploze↓//	38	1	1
søkiɛstsefɪlɔf↓//	34	4	2
lœdividqaliteɛdɔv(ə)nɪlarɛglɐ↓//	39	0	1
dœnuvɔljœɛɛstœvãte↓//	38	1	1
esðsykseplanetɛ:r↓//	36	2	2
nœksitpalemœmzonkørtikal↓//	36	2	2
ðtœfðksjønmaĩnedi↓//	35	2	3
lœɛɛzasãdã↓//	34	3	3
ilnðplylamɛmtet↓//	39	0	1
søsðdemytã↓//	39	0	1
kiførmatãkørnokðdɔit↓//	36	2	2
ilsazidœimãsdɛfi↓//	40	0	0

**Tabulka č. 41: Intonační křivka stoupavá - počet použitých křivek**

Rytická skupina	↑ (správně)	→	↓
sãkœnunuzãnapɛrsœvjø↑/	24	16	0
kinusepardezaneswasãtdis↑/	24	12	4
sœdœɛɛnjenaplylamɛmɛspɛrãsdœvi↑/	22	13	5

nəkomynikplydəlaməmfasð↑/	27	10	3
nəviptydālaməmnaty:R↑/	25	9	6
āmilnəfsā↑/	23	17	0
lamazɔritedezymēsyrɫaplanetətədepejizā↑/	4	4	32
ādəmilðz↑/	26	14	0
āfrā:s↑/	25	15	0
kəmdālepejizanaləg↑/	30	10	0
ɜyskaprezā↑/	20	20	0
lēdividynəsəplyvivRākuplə↑/	25	7	8
ildivɔrs↑/	29	6	5
ilnəsəplysətəniRāklas↑/	23	9	8
ilbuʒəbavard↑/	19	7	14
s(ə)ladi↑/	25	15	0
lesjāskəŋitifnuzapɾen↑/	27	11	2
leʒənnəkənes↑/	27	8	5
ninētəgr↑/	28	8	4
ninəsētətizkəmnu↑/	21	10	9
fəsasemytasjð↑/	30	9	1
dēvāteinimazinablənuvotə↑/	16	19	5
ɔRdekadrədəsɟə↑/	12	15	13

Pro poslechovou analýzu u třetího testu byl vybrán odborný text, který je tvořen na jedné straně z poměrně dlouhých souvětí, souřadných i podřadných, členěn rozmanitou interpunkcí. Na straně druhé v něm figurují krátké a výstižné věty. Jedná se o věty deklarativní a tři věty interogativní. V mluveném, zde čteném, projevu se jedná o rytmické skupiny nominální či verbální, jež jsou sestaveny z většího počtu lexikálních jednotek. Jednotlivé rytmické skupiny tvořící výpověď by měly být proneseny v souvislém toku. Na konci rytmických skupin by měla intonační křivka lehce stoupat a na konci výpovědi v případě, že jde o větu deklarativní, klesat. Pro otázku je typická křivka stoupající, pokud však v otázce stojí výrazy tázací, je nutné umístit intonační vrchol na jejich přízvučnou slabiku, posléze intonace lehce klesne, aby na konci výpovědi opět mírně stoupala.

Nahrávky studentů byly srovnávány se 4 nahrávkami rodilých mluvčích. Vycházeli jsme tudíž z intonačních modelů užitých rodilými Francouzi, byť i mezi jejich nahrávkami lze zaznamenat samozřejmě rozdíly. Nahrávky žen se jeví více expresivní. Francouzky užily častěji stoupavou intonační křivku, muži naopak vkládají místo stoupavé křivky pouze pauzy a neužívají příliš sekundární přízvuk.

Studenti celkem bez větších problémů užívali klesavou intonační křivku na konci deklarativních vět. V poslední větě se studentům podařilo realizovat klesavou křivku na 100 %. V dalších deklarativních větách bylo zaznamenáno maximálně 6 případů chybného použití křivky, studenti zůstávali na stejné hladině tónu, nebo dokonce užili stoupavou křivku (*s'effilochent* – 2 krát). Opět však lze přičíst tento nedostatek neznalosti slovní zásoby, váhání, porušení rytmu.

Problematictější se jevíly věty, v nichž byly použity středník nebo dvojtečka, zde již nebylo použití křivky klesavé tak jednoznačné. V substantivu *appartenances* byly realizovány stoupající křivka 13 krát, stejný tón 7 krát a klesavá křivka 20 krát.

Na konci rytmických skupin uprostřed výpovědi byla situace různá. Studenti hlasem před čárkou, až na výjimky neklesali, ale i přesto nerespektovali typické francouzské schéma – tzn. na konci skupin hlasem stoupat a na konci celých výpovědí klesat. Pokud chybovali, tak tím, že hlas nijak nemodulovali a vložili pouze neutrální pauzu. Poměr stoupavých křivek a nesprávně zvoleného stejného tónu je přibližně 2:1 (1970 - ↑- 24 krát, →12 krát; vie - ↑ -22 krát, →13 krát). Sledovat intonační křivku se českým mluvčím nedařilo u příslovečných určení času a místa na začátku vět (en 1900 - ↑- 23 krát, →17 krát, 2011 - ↑26 krát, →14 krát).

Intonační křivka byla nejméně respektována v rytmické skupině zakončené substantivem *nouveautés* (↑- 16 krát, →19 krát, ↓ 5 krát) a u adjektiva *désuets* ( ↑ - 12 krát, → 15 krát, ↓ 13 krát). Substantivum *nouveautés* stojí na konci dlouhé rytmické skupiny a navíc po adjektivu *inimaginables*, jehož vyslovení činilo studentům nemalé obtíže. Jak jsme již shledali dříve i v jiných případech neznámých slov, byl porušen v této rytmické skupině rytmus a samozřejmě finálně i intonace.

V textu se objevují tři věty interogativní, na jejichž začátku stojí tázací zájmena – *que, qui, quel*. Francouzi při čtení textu kladli intonační vrchol na tato slova a potom lehce hlasem klesli a opět na konci výpovědi mírně stoupili. Češi důraz



na zájmena příliš nekladli, ale na rozdíl od rodilých mluvčích stoupali na konci otázek hlasem velice výrazně, stejně jako u interogativních vět zjišťovacích, zde spatřujeme jednoznačný vliv češtiny. Často však studenti otázky neodlišují od vět oznamovacích a zůstávají na stejném tónu hlasu bez poklesu na konci věty. Výrazně stoupavý intonační model otázky užila většina studentů (16, 16, 14). Pouze 13 z celkového počtu zvládlo aplikovat správný intonační model:

**Que↑cherchent ces ↓jeunes ↑**

**Tabulka č. 42: Interogativní věty**

<b>Rytmická skupina</b>	<b>↑↓↑ (správně)</b>	<b>↑</b>	<b>→</b>	<b>↓</b>
kə↑ʃɛʁʃse↓ʒœn↑//	13	16	10	1
ki↑sɔ̃↓til↑//	13	16	10	1
dãkɛl↑ynivɛrvivt↓il↑//	13	14	10	3

Studenti se kvůli poměrně časté neznalosti lexika soustředili příliš na rovinu segmentální, váhání nad jednotlivými výrazy nebo dokonce fonémy způsobilo nesouvislost projevu. Je možné rovněž poznamenat, že především výslovnost internacionalismů byla poznamenána vlivem jazykové zkušenosti z rodného jazyka a k nesprávné výslovnosti přispěla i vizuální opora.

Některé chyby gramatického charakteru vyplývají z nedostatečné znalosti morfologických pravidel. Je možné se rovněž domnívat, že studenti nemají přílišnou zkušenost s hlasitým čtením a samozřejmě s četbou autentických textů obecně. Problém fonologického síta, který zde přetrvává, je nutné odstraňovat právě častým poslechem a produkcí mluveného slova s důsledným respektováním pravidel francouzské výslovnosti na rovině segmentální a rovině suprasegmentální. Bylo by potřeba recepci textů i jejich produkci zaměřit na jevy, které českým studentům činí obtíže.

Je nezpochybnitelné, že obě roviny pojí úzká vazba. Neschopnost správně klást přízvuky na finální slabiky, užívat intonační model typický pro francouzštinu může ovlivnit výslovnost jednotlivých fonémů. Na druhou stranu chybná a

nedůsledná výslovnost určitých hlásek, váhání kvůli neznalostem jednotlivých lexikálních jednotek text nesprávně člení a ten se stává přetržitým, chybí mu typický provázaný tok, členění promluvy na poměrně krátké rytmičné takty s přízvukem na konci a správné uplatňování stoupavých a klesavých křivek.

## ZÁVĚR PŘEDVÝZKUMU

Srovnáním tří analyzovaných textů jsme dospěli k následujícím poznatkům.

První text je poměrně krátký, na úrovni lexika i gramatiky není příliš náročný. Obsahuje určité problematické jevy na rovině segmentální – nosové hlásky, zaokrouhlené a zavřené vokály, na rovině suprasegmentální je potřeba respektovat umístění přízvuků na konci rytmických skupin, a pokud jde o intonaci, je nutno správně uplatňovat stoupavé a klesavé křivky.

Druhý text je poměrně rozsáhlý, jedná se o text literární, o pohádku. Čítá velké množství obtížných jevů, na úrovni lexika jsou zde užity nepřiliš frekventované výrazy, z pohledu gramatického text obsahuje literární čas *passé simple*. Složitost druhého textu ve srovnání s prvním textem byla značně navýšena, především pokud jde o koartikulaci, text vykazuje velkou frekvenci vázání a řetězení v dlouhých souvětích. Je zde užita přímá řeč, v níž se objevuje věta apelativní a věta interogativní. Bylo proto možné očekávat, že většina studentů bude mít problémy s jeho korektním přečtením.

Třetí text je rovněž delší, tematicky i lexikálně náročnější ve srovnání s dvěma předchozími. Jde o text odborný, vyskytují se v něm četné internacionalismy a několik pro studenty neznámých výrazů. Co se týče gramatiky a především slovesných časů najdeme v textu pouze časy běžně užívané – *présent*, *passé composé* a *imparfait*. Z pohledu fonemického zahrnuje velké množství hlásek labializovaných a nazálních. Na úrovni suprasegmentální je potřeba vzít v úvahu relativně dlouhé rytmické skupiny propojené vázáním, obsahující výčet a interogativní věty.

Po poslechové analýze všech tří textů se neustále potvrzuje výrazný vliv fonologického síta na rovině segmentu. Čeští studenti nejvíce chybují v zaokrouhlených hláskách, především ve vokálu [y], chybně jej realizují jako [i], pod vlivem písma někdy jako [u]. Nazální vokály, především nazála [ẽ] je převážně nahrazována nosovkou [ã].

Jeví se, že existují dvě tendence ve čtení textů. Na jedné straně studenti čtou spíše neutrálně bez větší snahy o napjatost a labializaci, a tudíž je hláska [y] čtena

spíše jako [i], nebo jsou studenti více ve vleku písemného zachycení hlásky a pak je vokál [y] vysloven spíše jako [u]. Rozdělení do těchto dvou skupin typů výslovnostních nedostatků není důsledné. Mnozí studenti podléhají oběma výslovnostním tendencím. Jsme toho názoru, že k osvojení správné výslovnosti vokálu [y] by přispěl návyk napjatého vyslovování.

Pokud srovnáme chyby na úrovni fonemické, týkající se konkrétně labializovaného vokálu [y], tak musíme prohlásit, že daleko frekventovanější je nahrazování tohoto segmentu hláskou [u], nejčastěji po závěrových bilabiálních konsonantech - [p], [b], a [m] a prealveolárních konsonantech znělém [d] a znělém nosovém [n].

- v 1. textu – *devenu* – 10 krát
- ve 2 textu – *bûcheron* – 49 krát
- ve 3. textu – *population, communique, mutation* - 21, 27, 17 krát

Realizace vokálu [u] namísto [y] je vyšší než nahrazování vokálem [i]. Uvedené příklady ze všech tří textů představují dva typy slovní zásoby: buď málo frekventovanou – *bûcheron*, nebo naopak slova, která student zná z mateřského jazyka, jedná se o slova cizí – internacionalismy. Dá se předpokládat, že v případě slov pro studenty neznámých, drží se tyto vizuální opory, vycházejí z pravopisu, nejsou schopni spontánně a operativně aplikovat pravidla francouzské výslovnosti. Pokud se jedná o internacionalismy, je tomu podobně, studenti se opět řídí vizuální oporou a nechávají se ovlivnit zkušeností z rodného jazyka, nepřemýšlejí nad pravidly artikulace. Velice silně se zde prosazuje jazyková interference, zkušenost z mateřštiny.

Naopak po laterále [l], studenti spíše artikulují [i] než [u]. Tento fakt dokládá frekvence artikulačních nedostatků v tomto vokálu ve druhém a třetím textu.

- ve 2. textu – [pli] – 14 krát, [plu] 3krát
- ve 3. textu - [pli] 63 krát (slovo je v textu obsaženo 8 krát)  
[plu] – 24 krát

Nejméně obtíží mají studenti s výslovností labializovaného vokálu [y] po alveodentálním neznělém konsonantu [t].

- v 1. textu – *voiture, littérature* – 9, 42 krát
- ve 3. textu – *lecture, écriture* – 2, 10 krát

Neznělý konsonant [t] musí být vysloven s větší napjatostí než konsonant znělý [d]. Můžeme se tedy domnívat, že právě napjatá artikulace konsonantu přispívá ke snadnější realizaci vokálu [y] ve výše uvedených slovech. Výjimku opět představuje slovo cizí *littérature*, které podléhá silnému fonologickému sítu mateřského jazyka, a je tedy čteno s hláskou [u] ve velkém počtu případů (42) nebo je zde vysloven vokál [i] (14 krát). Celkem byl vokál chybně realizován v 56 případech ze 114 (slovo je textu 2 krát).

Pokud jde o předem stanovenou hypotézu – frekvence chyb se bude pohybovat okolo + - 30% - hypotéza byla splněna pouze ve druhém textu, zde dosáhla chybovost v průměru 25,08%. Naopak nejvyšší počet chyb se projevil ve třetím textu kvůli velké množství internacionalismů, v nichž studenti nejvíce podléhají vlivu fonologického síta.

Nenapjatost artikulace ovlivňuje také výslovnost nosových vokálů. Studenti se dopouštěli chyb především při výslovnosti nosovky [ẽ]. Tato hláska bývá artikulována nejčastěji jako nosovka [ã] nebo také jako hláska ústní [ɛ] v případě velmi otevřené a nedbalé výslovnosti.

- v 1. textu - *un, écrivain* - 27 krát
- ve 2. textu - *incommodaient, aucun, un, vint, fin, bien, faim, demain* - 13, 2, 43, 34, 23, 61, 36, 26 krát
- ve 3. textu - *humain, indigent, individu, inventer, intègre, synthétisent* - 14, 23, 8, 36, 12, 6 krát

V 1. textu se objevuje velice frekventované slovo *écrivain*, které 27 krát přečteno [ekrivã], 4 krát [ekrivan] a 8 krát [ekriven] z 57 možných realizací.

Ve 2. textu se nalézají ta nejběžnější slova – *fin, demain* a především substantivum *faim* jsou přečtena chybně (*faim* dokonce 36 krát s nosovkou [ã] a 3 krát s ústní hláskou [ɛ] a 2 krát s [a], toto slovo je v textu 2 krát, *demain* je chybně artikulováno 26 krát s nosovkou [ã] a jednou s ústní hláskou [ɛ]). V případě výše uvedených slov, patřících do základní slovní zásoby, je možné hypoteticky usoudit

na naučenou chybnou výslovnost od začátku studia, která se postupem času ještě více upevnila.

Ve 3. textu se opět setkáváme s internacionalismy - *individu*, *individualité*, *intègre*, *synthétisent*. Studenti u těchto slov buď zamění nosovku [ẽ] nosovkou [ã], či opět pod vlivem mateřského jazyka a pravopisu čtou - [individy], [integr], [sintetiz]. Mají problémy také s předponou in – *inédit*, *immense* - zde naopak místo ústního vokálu [i] vkládají nosovku [ã].

Na začátku experimentu jsme stanovili hypotézu, dle níž by chyby neměly přesáhnout 30%. V nazálních vokálech se ani v jednom z textů nepodařilo dosáhnout takového výsledku, 30% hypotéza byla vždy překročena. Nejvyšší procento nedostatků ve výslovnosti nosovek jsme zaznamenali ve druhém textu, způsobeno bylo velkým počtem slov obsahujícím nosovku [ẽ]. Ve třetím textu tomu bylo obdobně, ale nejednalo se o slova běžná, často frekventovaná, ale o internacionalismy.

Při analýze jednotlivých nahrávek byly sledovány rovněž hlásky zavřené, ostré [e] a [i], studenti u těchto segmentů jejich základní charakteristiky příliš nerespektovali.

V prvním subtestu bylo zaznamenáno u samohlásky [e] 32 více otevřených artikulací, ve druhém 321 a ve třetím dokonce 367.

Zhodnotíme-li stanovenou hypotézu, v prvním analyzovaném subtestu byla splněna. Ve druhém byla chybovost ve výslovnosti zavřených ostrých fonémů poměrně vysoká, hypotéza splněna nebyla. Objevují se zde často slovesné tvary minulých participií. Ve třetím textu nebyla rovněž splněna.

Výslovnost [i] dosáhla podobných záporných výsledků, u tohoto fonému byla apertura zvětšena ve 40 případech v prvním subtestu, ve 129 ve druhém a ve 455 ve třetím subtestu.

Vokál [i] byl čten víceméně korektně v prvním a druhém subtestu, kde byla tímto hypotéza splněna. Složitější třetí text, v němž svou zásadní roli hrají internacionalismy, překročil procento chyb a hypotéza tudíž potvrzena nebyla.

Otevřenější a nedbalejší výslovnost výše uvedených dvou vokálů je značná, studenti se snaží při četbě textu zaměřit na labializaci a nosovost a ostrou a zavřenou výslovnost [i] a [e] opomínají.

Pokud jde o *e-muet*, měli studenti ve 2. textu problém s jednoduchým budoucím časem. Podobné obtíže jim činila předpona *re*, v níž četli také otevřené [ɛ]. Ve 3. textu vložili otevřené [ɛ] do slova *appartenance* či četli s otevřenou výslovností participium *devenu*. Hypotéza byla splněna ve třetím subtestu (30,0%).

Jestliže zhodnotíme četbu všech tří textů z pohledu prozodického, musíme nutně konstatovat, že nejčastějším nedostatkem byl přerušovaný tok promluvy, nedodržování rytmu. Celistvý tok francouzské výpovědi je tvořen sledem jednotlivých rytmických skupin, na jejichž finálních slabikách je položen přízvuk, lexikální slovo v ústní promluvě téměř nikdy nefiguruje samostatně, právě neznalost lexikálních jednotek a jejich obtížná četba vytržená z rytmických skupin ovlivnila produkci textu natolik, že byl často v nahrávkách porušen rytmus.

Pro francouzský projev typická intonační křivka byla více méně dodržována na konci deklarativních výpovědí. Studenti správně použili křivku klesavou, větší obtíže měli s aplikací křivky stoupavé na konci rytmických skupin uprostřed výpovědí, zde velmi často zůstávali na stejné hlasové rovině. Samozřejmě se tento nedostatek projevil ve dvou delších textech podstatně výrazněji než v textu krátkém.

Četba prvního textu probíhala bez přípravy, četba druhého a třetího textu s minimální samostatnou přípravou. Studenti nebyli před natáčením nahrávek seznámeni s neznámým lexikem, nebyla provedena analýza smyslu výpovědi, což zapříčinilo, že dovednosti samotného čtení se nesprávně odrazily v kvalitě zvukové podoby nahrávek.

Z analýzy textů na obou rovinách segmentální i suprasegmentální vyplývá jednoznačný *metodologický závěr*, pokud budeme chtít v samotném experimentu sledovat dovednost správné realizace zvukové podoby čteného francouzského textu českým studentem, bude nutné zvolit jiný postup. Student bude mít čas na přípravu textu a méně frekventované lexikální jednotky musí být vysvětleny.

Je zřejmé, že obtíže s výslovností konkrétních jevů, jak na rovině segmentální, tak i suprasegmentální si přinášejí studenti z předchozí fáze studií, především v počátku učení se cizímu jazyku se zakořeňují výslovnostní návyky. Samozřejmě zde hraje svou roli věk na začátku výuky. Většina studentů, kteří byli zapojeni do experimentu, se začala učit francouzský jazyk až na čtyřletém gymnáziu, tj ve věku 15 až 16 let, nebo v tercii osmiletého gymnázia, tj ve věku 13 až 14 let. V tomto věku záleží na silné motivaci žáka, zda je připraven odbourávat fonologické síto mateřštiny a další vlivy a s úspěchem překonávat obtíže francouzské výslovnosti.



## 3.2 VÝZKUM

### Výslovnostní chyby studentů Pedagogické fakulty UK a ZČU Plzeň

V této kapitole je představen a popsán fonetický výzkum, jehož data byla shromážděna v akademickém roce 2014-2015.

Výzkum je zaměřený na výslovnostní nedostatky studentů 1. ročníku Katedry francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK v Praze a 1. ročníku Katedry románských jazyků Západočeské Univerzity v Plzni, a to na počátku studia a po absolvování fonetického kurzu na konci prvního ročníku. Předpokládá se, že porovnáním těchto dvou fází v obou skupinách bude možné posoudit účinnost absolvovaného fonetického kurzu.

#### 3.2.1 Subtest č. 1

Výzkum byl proveden v roce 2014-15 se skupinou 25 studentů 1. ročníku oboru francouzský jazyk a literatura Pedagogické fakulty UK v Praze na začátku studia v měsíci říjnu a na konci prvního ročníku po absolvování fonetického kurzu v měsíci květnu.

Studentům byl předložen text k četbě, jedná se o ukázkou z románu *L'Amant* Margueritte Durasové.

Styl M. Durasové je vytríbený, ale úsporný, vyprávění je spíše segmentované, tvořené jednoduchými krátkými větami. Autorčini kritici tvrdí, že i přes destrukci vět má text silný evokující účinek. Styl M. Durasové připomíná rozbité fragmenty vzpomínek. Právě takový text jsme pokládali za vhodný k analýze pro naše účely.

Úryvek není z hlediska lexikálního ani syntaktického složitý. Obsahuje běžnou slovní zásobu, kterou by měl student úrovně A2-B1 zvládnout. Studenti byli před vlastní četbou seznámeni s obsahem textu a byla jim vysvětlena neznámá slovní zásoba (*au feutre d'homme, la concession*). Text neobsahuje žádná komplikovaná souvětí, pouze větu důsledkovou (*c'est pour quoi il tremble*) a věty předmětné (*qu'il croit rêver qu'il a entendu parler qu'elle aurait achetée*). V textu je obsažena polopřímá řeč, ve formě dvou otázek (otázky doplňovací - *mais d'où venez-vous?*)

a (otázky zjišťovací - *C'est bien ça, n'est-ce pas?*). Lze proto předpokládat, že student při četbě nahlas, což je značně komplexní dovednost, nebude mít problémy s porozuměním, ale bude mít dobré podmínky soustředit se na výslovnost jako takovou, jakož i na koartikulaci a i na jevy prozodické.

Z hlediska korektní výslovnosti obsahuje ukázka všechny významější jevy, které jsou pro českého žáka obtížné, a to jak na rovině segmentální, tak na rovině suprasegmentální, jmenovitě několik vázání, konsonantických a vokálních navazování.

## Protokol testu

**Výzkumná otázka:** Které jsou nejčastější výslovnostní nedostatky českých studentů, vyplývající z problému fonologického síta, vyskytující se na rovině segmentální a na rovině suprasegmentální? Které nedostatky by mohly být ovlivněny užíváním vizuální opory? Dojde po absolvování fonetického kurzu ke zlepšení výslovnosti na úrovni fonemické i prozodické?

**Cíl:** sledování a posouzení příznačných chyb českých studentů ve výslovnosti francouzštiny, srovnání chyb na začátku a konci 1. ročníku.

**Hypotéza:** Po absolvování fonetického kurzu bude u studentů zaznamenán menší počet chyb (o - + 30%), vztahujících se ke třem základním charakteristikám francouzských vokálů, k zaokrouhlenosti, nosovosti, ostrosti a zavřenosti.

Předpokládáme, že na rovině segmentální český mluvčí nejčastěji chybuje ve fonémech výrazně labializovaných, výrazně ostrých a v realizaci nosovek. V těchto případech se domníváme, že se jedná o vliv fonologického síta.

Rovněž chybuje ve slovech cizích, čte je pod vlivem rodného jazyka, dochází k interferenci (*limousine, cigarette, institutrice*). V takových slovech je foném [y] vysloven v mnoha případech jako [u].

Pokud jde o koartikulaci, tzn. o vázání a navazování, velice obtížná jsou pro českého mluvčího vokální navazování. (*au chapeau d'homme et aux chaussures d'or*).

Na rovině suprasegmentální, se domníváme, že bude pro českého mluvčího poměrně náročné respektovat stoupající intonační křivky na konci rytmických skupin uprostřed výpovědí. (*C'est visible*↑, *il est intimidé*.↓)

Pro prezentovaný výzkum byl vybrán smíšený postup, v němž byly užity kvantitativní a deskriptivní metody.

Nejprve jsme realizovali sluchovou analýzu výslovnosti vybraného vzorku studentů, jejichž nahrávky čteného textu byly pořízeny dvoufázově na začátku prvního ročníku a na jeho konci.

Poté byla popsána data zaměřená na problémy produkce jednotlivých hlásek, kterými se zabývá 1. část analýzy věnovaná rovině segmentální, dále v druhé části testu zaměřujeme pozornost na jevy koartikulace a v poslední třetí části se zabýváme rovinou suprasegmentální, analyzujeme prozodické prostředky, především intonaci.

**Metoda:** sluchová analýza nahrávky krátkého textu čteného studentem

### **Charakteristika textu z hlediska fonemického**

Text obsahuje pro českého studenta problematické fonémy, vyplývající ze tří základních charakteristik francouzské výslovnosti. Pokud jde o vokály zaokrouhlené, text obsahuje foném [y]. Tento foném figuruje v přízvučných i nepřízvučných slabikách. Ve slabice otevřené, přízvučné se objevuje – ve slovesných minulých participiích po znělém prealveolárním konsonantu [d] – *descendu* [desãdy], *entendu* [ãtãdy] Dále v substantivu *chaussures* [fosy:R] – ve slabice zavřené po neznělém prealveolárním [s]. V jednoslabičném gramatickém slově, v neurčitěm členu feminina – *une* [yn] a ve 3. osobě jednotného čísla slovesa *fumer* – *il fume* [fym] po úžinovém labiodentálním neznělém konsonantu [f]. Foném [y] je také umístěn ve slabice nepřízvučné ve slovech – substantivu *institutrice* [ẽstitytris], následuje po prealveolárním neznělém [t] a slovesu *surmonter* [syrmõte], kde stojí opět po po neznělém prealveolárním [s]. Lze předpokládat, že správná výslovnost předních vokálů bude posílena přední artikulací předcházejícího konsonantu.

Zaokrouhlený přední otevřený vokál [œ] je obsažen ve slovech *jeune* [ʒœn] a *peur* [pœ:R], je zde umístěn ve slabice zavřené po postalveolární znělé souhlásce

[ʒ] a po bialabiální neznělé souhlásce [p]. Zaokrouhlený přední zavřený vokál *feutre* [fœtr] se nachází po labiodentální neznělé souhlásce [f].

Pokud jde o nosové vokály, jsou v textu poměrně značně zastoupeny:

- [ã] - *élégant, descendu, anglaise, lentement, tremble, différence, blanc, tranquille, elle attend, demande, entendu, manque, chance*
- [ɔ̃] - *non, surmonter, elle ne répond pas, qu'elle réponde, répondrait-elle, concession*
- [ẽ] - *il vient, intimidé, main, rien, moins, institutrice, bien*

Největšího počtu zastoupení dosahuje labializovaná nazála [ã] – opakuje se 15 krát. Nezaokrouhlená nazála [ẽ] je v textu 7 krát a konečně silně labializovaná nosovka [ɔ̃] 6 krát. Frekvence nosových vokálů dosahuje obecně dle výzkumů Wiolanda (Léon, 2009:124) následujících hodnot - [ã] - 3, 09 %, [ɔ̃] - 2, 55% , [ẽ] - 1,39 %. Dalo by se říci, že výskyt nazál v našem textu, zejména vysoká frekvence [ã], odpovídá do jisté míry procentuálnímu zastoupení, které uvádí Wioland, až na záměrně vyšší frekvenci nazály [ẽ].

Nosové samohlásky se nacházejí ve slabikách přízvučných – *élégant, il vient, lentement, main, tremble, non, différence, blanc, rien, moins, répond, attend, demande, manque, chance, concession, bien*.

Ve slabikách nepřízvučných – *anglaise, lentement, intimidé, surmonter, tranquille, répondrait-elle, institutrice, entendu, concession*.

Dalším sledovaným jevem při četbě textu byly hlásky: ostré zavřené [e], nacházející se ve slovech – *intimidé, surmonter, laissez, rêver, venez, parler, acheter* všechna [e] se vyskytují v přízvučných pozicích v otevřených slabikách. Němé [ə] je v textu zastoupeno v nepřízvučné slabice uprostřed slova ve slovesu *regarder*, případně *v(e)nez*. V textu se objevují slova zakončená skupinou souhláska + r/ l + e, u nichž při korektní četbě je potřeba čist schwa [fœtrə, viziblə].

Zaměřili jsme pozornost také na ostré zavřené [i]. Správná výslovnost tohoto vokálu bývá často opomíjena, neboť hláska [i] je součástí fonologického systému českého jazyka, samozřejmě má však český vokál jiné artikulační charakteristiky.

Posledním komentovaným jevem byly polosouhlásky [w] - *il doit, pourquoi, moi, moins, a [ʏ] puis, lui, oui.*

### Text

*L'homme élégant est descendu de la limousine, il fume une cigarette anglaise. Il regarde la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or. Il vient vers elle lentement. C'est visible, il est intimidé. Il ne sourit pas tout d'abord. Tout d'abord il lui offre une cigarette.*

*Sa main tremble. Il y a cette différence de race, il n'est pas blanc, il doit la surmonter, c'est pourquoi il tremble. Elle lui dit qu'elle ne fume pas, non merci. Elle ne dit rien d'autre, elle ne lui dit pas laissez-moi tranquille. Alors il a moins peur. Alors il lui dit qu'il croit rêver. Elle ne répond pas. Ce n'est pas la peine qu'elle réponde, que répondrait-elle. Elle attend. Alors il le lui demande: mais d'où venez-vous? Elle lui dit qu'elle est la fille de l'institutrice de l'école de filles de Sadec. Il réfléchit et puis il dit qu'il a entendu parler de cette dame, sa mère, de son manque de chance avec cette concession qu'elle aurait achetée au Cambodge, c'est bien ça n'est ce pas? Oui c'est ça.*

Následující transkripce vybraného textu byla vytvořena na základě poslechu nahrávky 4 učitelů, rodilých mluvčích z Lycée Saint-Martin v Rennes v Bretani.

### Fonetická transkripce textu:

[lɔmelegã/ɛdesãdyd(ə)lɛlimuzin/↑ilfymynsigaretãgle:z//↓  
ilʁəgardəlaʒœnfijofotrədɔm/eofosyrdɔr//↓ilvjẽvɛrɛllãtmã//↓sɛviziblɔ/↑  
ilɛtɛtimide//↓ilnəsuriɔpatudabɔ:R//↓tudabɔrillɔɔfɾynsigaret//↓samɛ̃trãblɔ/↓  
iljasɛtdiferãsdɔras/↑ilnɛpablã/↑ildwalasyrmɔ̃tɛ/↑sɛpurkwailtrãblɔ//↓  
ɛllɔidi/↑kɛlnɔfɛmpa/↑nɔ̃mɛrsi//↓ɛlnɛdirjɛ̃dɔtrɔ/↑ɛlnɔlɔidipalesɛmwatrãkil//↓  
alɔrilamwɛ̃pɛ:R//↓alɔrillɔidi/↑kilkrwarevɛ//↓ɛlnɛrɛpɔ̃pa//↓  
s(ə)nɛpalapɛnkɛlɛpɔ̃:d/↑kɛrɛpɔ̃drɛtɛ//↓ɛlatã//↓alɔrillɔlɔidɛmã:d/↑mɛduvɛnevɛ//↑  
ɛllɔidi/↑kɛlɛlafɛ̃jdɛ̃stitytris/↑dɛlɛkɔldɛ̃fɛ̃jdɛ̃sadek//↓ilɛflɛʃi/↑ɛpɔ̃iildi/↑  
kilaãtãdɛparlɛdɛsɛtdam/↑samɛ:R/↑dɛsɔ̃mãkdɛ̃ʃã:s/↑avɛksɛtkɔ̃sɛsjɔ̃/↑  
kɛlɔrɛtaʃtɛokãbɔdʒ//↓sɛbjɛ̃ sa/↑nɛspa/↑wi/sɛsa//↓]

## Transkripce s vyznačenými chybně vyslovenými fonémy:

[lɔmelegædesɔdydɔlalmuzɪn/↑ilfɪmɪnsɪgaretɔglɛ:z//ilrɔgardslɔzɔɛnfɪj/  
 ofotrɔdɔmeofosɪrdɔr//↓ilvjɛvɛrɛllɔtmɔ//↓sevɪzɪblɔ/↑ilɛtɛtɪmɪde//↓  
 ilnəsɪrɪpɔtɔdɔbɔr//↓tɔdɔbɔrɪllɔɪɔfrɪnsɪgaret//↓samɛtrɔblɔ//↓iljasɛtdɪfɛrɔsdɔras/↑  
 ilnɛpablɔ/↑ildwɔlɔsɪrmɔtɛ/↑sɛpɜrkwaɪltrɔblɔ//↓ɛllɔɪdɪ/↑kɛlnɔfɪmpa/↑nɔmɛrs//↓  
 ɛlnɔdɪrjɛdɔtrɔ/↑ɛlnɔlɔɪdɪpɔlɛsɛmwaɪtrɔki//↓alɔrɪlamwɛpɔɛ:R//↓alɔrɪllɔɪdɪ/↑  
 kilkrwɔrɔvɛ//↓ɛlnɔrɛpɔpɔ//↓sɛnɛpɔlɔpɛnkɛlɛpɔ:d/↑kɔrɛpɔdrɛtɛl//↓ɛlɔtɔ//↓  
 alɔrɪllɔɪdɔmɔ:d/↑mɛduvɔnɛvu//↑ɛllɔɪdɪ/↑kɛlɛlɔfɪjdɛlɛstɪtɪtrɪsdɔlɛkɔldɔfɪjdɛsɔdɛk//  
 ↓ilrɛflɛj/↑ɛpɪɪldɪ/↑kɪlɔtɔdɪpɔrɛlɔdɛsɛtdɔm/↑samɛr/↑dɛsɔmɔkdɔfɔsɔvɛksɛtkɔsɛsjɔ/  
 ↑kɛlɔrɛtɔfɔkɔbɔdɔz//↓sɛbjɛsa/↑nɛsɔpɔ/↑wi/sɛsa//↓]

**Podmínky testu:** individuální četba textu z listu s přípravou

**Mluvčí:** 25 studentů 1. ročníku Pedagogické fakulty UK v Praze

### 3.2.1.1 Segmentální rovina

Chyby byly rozděleny na kategorie – labializovaných, nazálních, ostrých vokálů a polosouhlásek. Nejprve se budeme zabývat chybnou výslovností v zaokrouhlených fonémech. V níže uvedené tabulce uvádíme počet chybných artikulací na začátku studia (říjen) a po absolvování fonetického kurzu (květen) 1. ročníku katedry francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK.

**Tabulka č. 43: Labialita -[y], [ø], [œ]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Říjen počet chyb	Počet %	Květen počet chyb	Počet %
une (2)	[yn]	[in]	40	80%	40	80%
une (2)	[yn]	[un]	2	8%	2	8%
fume (2 krát)	[fym]	[fum]	4	16%	4	16%
fume (2krát)	[fym]	[fɪm]	22	44%	13	26%
chaussures	[ʃosy:R]	[ʃosur]	0	0%	1	4%
chaussures	[ʃosy:R]	[ʃosɪr]	8	32%	3	12%
descendu	[desɔdy]	[desɔdu]	6	24%	6	24%

descendu	[desãdy]	[desãdi]	16	64%	8	32%
entendu	[ãtãdy]	[ãtãdu]	6	24%	5	20%
entendu	[ãtãdy]	[ãtãdi]	13	52%	10	40%
surmonter	[syrmõte]	[sirmõte]	8	32%	6	24%
surmonter	[syrmõte]	[surmõte]	5	20%	2	8%
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽstitutris]	22	88%	23	92%
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽstitutris]	3	12%	2	8%
jeune	[ʒœn]	[ʒɛn]	19	76%	13	52%
jeune	[ʒœn]	[ʒon]	1	4%	1	4%
peur	[pœ:r]	[pɔ:r]	2	8%	0	0%
peur	[pœ:r]	[pɛ:r]	10	40%	4	16%
feutre	[føtr]	[føtr]	3	12%	1	4%
feutre	[føtr]	[fɛtr]	6	24%	1	4%
<b>Součet chyb</b>			<b>196</b>		<b>145</b>	

K chybám v labialitě hlásek, tzn. nedostatečné zaokrouhlení například fonému [y] dochází jak v přízvučných, tak nepřízvučných slabikách. Nejčastěji studenti chybují v neurčitém členu feminina – *une* [yn], většinou se jim nepodaří zaokrouhlit toto jednoslabičné gramatické slovo a vyslovují jej [in] nebo v ojedinělých případech [un], zde jde o nedostatečnou práci rtů. Člen je v textu obsažen 2 krát, objevuje se tudíž ve čtených nahrávkách 50 krát, z toho je chybně realizován 40 krát jak v říjnu, tak v květnu, došlo k chybě v 80%, tolikrát byl užit nesprávný foném [i]. Nahrazení hlásky [y] hláskou [u] není tak časté, pouze 2 krát při první i v druhé nahrávce.

Studenti rovněž realizují chyby u notoricky známých sloves v přičestích minulých: *descendre* – *descendu* a *entendre* – *entendu*. Ve větším počtu případů zamění u prvního ze sloves [y] za [i] - (16 špatných vyslovení v říjnu a 8 v květnu) ale také u tohoto slovesa vyslovují, 6 krát v první i v druhé nahrávce, foném [u]. Sloveso *entendre* (*entendu*) je vysloveno s [i] 13 krát na začátku a 10 krát na konci šetření. Pokud jde o záměnu [y] za [u], tak u tohoto slovesa k ní dojde 6 krát na začátku a 5 krát na konci experimentu. V případě realizování vokálu [u] bychom se mohli domnívat, že jsou ovlivněni pravopisem, a jde tudíž o interferenci z rodného jazyka, kde je pravopis fonetický.

Sloveso *fumer*, které se objevuje v textu ve 3. osobě prezenta - *il fume*, bylo rovněž studenty artikulováno chybně – s fonémem [i]. Sloveso figuruje v textu dva krát, při počtu 25 nahrávek je vysloveno studenty 50 krát, na počátku studia bylo

chybně artikulováno 22 krát. U výslovnosti tohoto výrazu dochází ke zlepšení po absolvování fonetického kurzu, studenti vyslovují chybně slovo pouze 13 krát (26%).

Dále se chybná výslovnost objevuje u substantiva *chaussures*, zaokrouhlené [y] zde stojí v přízvučném postavení po neznělém prealveolárním [s]. I přesto, že [s] je vysoká přední souhláska vyslovující se se značnou napjatostí, a tudíž zohledňující výslovnost fonému [y], vyslovili studenti v první nahrávce [i] 8 krát. V květnové nahrávce již jen 3 krát. Obdobný počet chyb byl zaznamenán u slovesa *surmonter*, ve kterém se zaokrouhlený foném nachází v nepřízvučné slabice a rovněž po prealveolárním konsonantu [s]. Labializované [y] bylo přečteno jako ostré či spíše neutrální [i] v říjnu - 8 krát, ale v průběhu po absolvování fonetického kurzu studia nedošlo k přílišnému zlepšení, v květnu bylo zaznamenáno 6 chybných realizací. Toto sloveso bylo také v 5 nahrávkách v říjnu přečteno s fonémem [u].

Nejvíce problematická výslovnost se vyskytuje u substantiva *institutrice*, a to nejen u zaokrouhleného [y], ale rovněž u nazály [ẽ]. Pokud jde o foném [y], je zřejmé, že zde působí interference z rodného jazyka (internacionalismus *institute* ovlivňuje četbu francouzského substantiva). Toto slovo nebylo ani jednou přečteno správně. Při prvních nahrávkách studenti přečetli výraz s fonémem [u] 22 krát, s fonémem [i] 3 krát, a při druhé nahrávce s fonémem [u] dokonce 23 krát a 2 krát s [i]. Postavení labializovaného fonému [y] v nepřízvučné předposlední slabice v poměrně dlouhém čtyřslabičném slově komplikuje jeho výslovnost, byť následuje po prealveolárním [t], které se navíc vyslovuje samo o sobě napjatě. Jak již bylo řečeno výše, studenti nahrazují labializované [y] většinou nelabializovaným [i] (viz další chybná vyslovení), v tomto případě tomu tak není, působí zde velmi silný vliv interference z mateřského jazyka. Hlavní problém však spočívá v nutnosti rychlého střídání zaokrouhlené a zaostřené výslovnosti v sousedních slabikách: [ẽstitytris] - [i] - [y] - [i].

Do kategorie fonémů zaokrouhlených jsme ještě zařadili samohlásku [œ] ústní přední otevřený zaokrouhlený vokál a [ø] vokál rovněž přední, ústní zaokrouhlený, ale zavřený. Vokály se vždy nacházely v jednoslabičném slově v zavřené slabice – *jeune* - [ʒœn], *feutre* - [føtrø] a *peur* - [pœ:r]. Studenti výslovnost vokálů značně otvírali a nezaokrouhlovali, většinou chybně zaměňovali vokály samohláskou [ɛ]. Nejvíce z těchto tří výrazů chybovali ve slově *jeune*,



přečteno s vokálem [ɛ] v první nahrávce 19 krát a ve druhé 13 krát. Opět je nutno konstatovat, že vokál se nachází po vysokém konsonantu, který je sám o sobě labializovaný. Také ve slově, které je po stránce lexikální notoricky známé – *peur*, studenti v 10 případech na počátku studia četli [ɛ], výslovnost tohoto výrazu se však zlepšila (4 chyby při druhé četbě). Ojedinele studenti nahradili samohlásky [æ] a [ø] samohláskou [ɔ], je zde zřejmá snaha o labializaci, ne však s příslušným efektem.

Pokud srovnáme počty chyb v celkové realizaci labializovaných hlásek, dojdeme k následujícím výsledkům: v říjnu 196 nesprávně vyslovených fonémů, v květnu 145. Zlepšení činí 51 případů při celkovém počtu 25 studentů, což odpovídá 26 %.

Stanovená hypotéza nebyla potvrzena, neboť studenti nezlepšili svou výslovnost o předpokládaných 30%.

Další zásadní charakteristikou fonologického systému FJ je přítomnost nosních samohlásek [ã], [ɔ̃], [ẽ]. Z těchto tři nosovek jsou první dvě samohlásky zadní zaokrouhlené a [ẽ] je samohláska přední nezaokrouhlená. Následující tabulka uvádí přehled chybování, jehož se žáci dopouštěli v našem výzkumu.

**Tabulka č. 44: Nasálnost - [ã], [ɔ̃], [ẽ]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Říjen počet chyb	Počet %	Květen počet chyb	Počet %
élégant	[elegã]	[elega]	12	48%	7	28%
élégant	[elegã]	[eleza]	2	8%	1	4%
descendu	[desãdy]	[desandy]	3	12%	0	0%
anglaise	[ãglɛ:z]	[angle:z]	10	40%	5	20%
lentement	[lãtmã]	[lentmã]	1	4%	2	8%
lentement	[lãtmã]	[lantmã]	3	12%	1	4%
tremble (2krát)	[trã:blø]	[trembl]	2	8%	0	0%
tremble (2krát)	[trã:blø]	[tramb]	6	24%	0	0%
différence	[diferã:s]	[diferans]	1	4%	0	0%
blanc	[blã]	[bla]	1	4%	1	4%
blanc	[blã]	[blank]	2	8%	0	0%
tranquille	[trãkil]	[trankil]	5	20%	2	8%
attend	[atã]	[atand]	1	4%	1	4%
demande	[dãmã:d]	[dãman]	4	16%	2	8%
demande	[dãmã:d]	[dãma]	8	32%	5	20%

entendu	[ãtãdy]	[antãdy]	3	12%	4	16%
entendu	[ãtãdy]	[atãdy]	5	20%	1	4%
entendu	[ãtãdy]	[ãtandy]	5	20%	4	16%
surmonter	[syrmõte]	[syrmõnte]	1	4%	0	0%
non	[nõ]	[nõ]	11	40%	3	12%
réponde	[repõ:d]	[repõ]	9	36%	6	24%
réponde	[repõ:d]	[repõnd]	4	16%	1	4%
répondrait	[repõdre]	[repõndre]	3	12%	1	4%
répondrait	[repõdre]	[repõndr]	0	0%	1	4%
concession	[kõsesjõ]	[kõsesjõ]	15	60%	9	36%
concession	[kõsesjõ]	[kõsesjõn]	7	28%	1	4%
vient	[vjẽ]	[vjã]	22	88%	20	80%
vient	[vjẽ]	[vjẽ]	3	12%	1	4%
intimidé	[ẽtimide]	[ĩtimide]	3	12%	3	12%
intimidé	[ẽtimide]	[ãtimide]	21	84%	18	72%
intimidé	[ẽtimide]	[ẽtimide]	1	4%	4	16%
main	[mẽ]	[mẽ]	1	4%	0	0%
main	[mẽ]	[mã]	17	68%	14	56%
rien	[rjẽ]	[rjã]	21	84%	16	64%
moins	[mwẽ]	[mwã]	24	96%	22	88%
institutrice	[ẽstitytris]	[ĩstitytri]	4	16%	1	4%
institutrice	[ẽstitytris]	[ãstitytris]	19	76%	20	80%
bien	[bjẽ]	[bjẽ]	2	8%	0	0%
bien	[bjẽ]	[bjã]	17	68%	16	64%
peine	[pẽ]	[pẽ]	11	44%	9	36%
peine	[pẽ]	[pã]	1	4%	0	0%
<b>Součet chyb</b>			<b>291</b>		<b>202</b>	

Pokud jde o vyslovování nosových samohlásek, nejčastějšími nedostatky ve výslovnosti bylo nahrazení nosového vokálu, ústním vokálem a za ním studenti vyslovili nosový konsonant. Dále potom v případě vokálu [ẽ] nejen že jej zaměňovali ústními samohláskami a nosovými konsonanty, ale vyslovovali místo tohoto fonému vokál [ã], což je obvyklá chyba českých studentů, vyplývající již z chybného poslechu, při němž mezi těmito samohláskami neslyší rozdíl.

Nejprve analyzujeme chybnou výslovnost ve slovech obsahujících nazálu [ã]. Do této skupiny patří jednoslabičné adjektivum *blanc* [blã]. Adjektivum bylo čteno s ústním vokálem pouze 1 krát [bla] na počátku studia a po absolvování fonetického kurzu také 1 krát, rovněž bylo vysloveno s finálním konsonantem [blank] – 2 krát jen na začátku studia.

Sloveso ve tvaru 3. osoby singuláru – *il tremble* bylo vysloveno [tremblə], tedy s ústní samohláskou a nosovým konsonantem, 2 krát na počátku studia, po šesti měsících se tento typ chyby již neobjevil. Obdobná chybná realizace [tramblə] se objevila 6 krát pouze na začátku studia.

Další výrazy, v nichž se objevuje nazála [ã], jsou dvouslabičné – *anglaise, tranquille, attend, demande*. Z toho ve dvou slovech v přízvučné slabice – *attend, demande*. Sloveso - *elle attend* [elatã] je chybně vysloveno [elatand] také pouze v ojedinělých případech – 1 krát na začátku i na konci kurzu. Naprosto totožného typu chyby se studenti dopustili i u slovesa *demander (il demande)*. Tento tvar vyslovují [dəma] 8 krát na začátku zkoumání a 5 krát na konci, [dəmand] - 4 krát v říjnu a jen 2 krát v květnu. Adjektivum *tranquille* [trãkil] bylo vysloveno s ústním vokálem [trankil] 5 krát v říjnu a 2 krát v květnu.

Ještě zmíníme adverbium *lentement*, v němž figuruje nosový vokál [ã] dvakrát, v obou jeho slabikách. Studenti vyslovili adverbium - [lentmã] – na začátku studia 1 krát, na konci 1. ročníku 2 krát. Další chybnou variantu [lantmã] realizovali 3 krát a 1 krát na konci v květnu.

Nejvíce chybných vyslovení bylo konstatováno u adverbia *anglaise* [ãglɛːz] - [anglɛːz] na počátku studia 10 chybných realizací a na konci 1. ročníku pět. Pokud jde o víceslabičná slova, jestliže není nosovka umístěna do přízvučné slabiky, je její výslovnost pro českého studenta obtížnější.

Nosový vokál [ã] se objevuje v našem textu rovněž ve tříslabičných slovech, ve slovesných minulých příčestích - *descendu, entendu*. V obou slovesech stojí nosovka ve druhé nepřízvučné slabice [desãdy] a u slovesa *entendre* dokonce i v první slabice [ãtãdy]. V minulém participiu [desãdy] se studenti dopouštěli poměrně malého množství chyb ( říjen - [desandy] – 3 krát, květen - 0). Zato u minulého participia [ãtãdy] byla již chybná čtení častější, studenti vyslovovali [antãdy] 3 krát na začátku a 4 krát na konci experimentu, nebo [atãdy] – 5 krát na počátku a 1 krát na konci šetření, u nazály ve druhé slabice [ãtandy] chybovali studenti – na začátku 5 krát a na konci 4 krát. V případě chyby u první nosovky [atãdy] dochází dokonce ke změně významu - *attendre* (čekat). V tomto případě může chybná realizace vést až k nedorozumění. Jedná se pravděpodobně o případ

vnitro jazykové interference. Ještě zmíníme substantivum *différence* – nosovka zde stojí v přízvučné pozici [diferã:s], chybné přečtení je pouze jedno na počátku studia. V přízvučné slabice stojí nosovka i u adjektiva *élégant*, to bylo studenty vysloveno v říjnu 12 krát a na konci 7 krát [elega]. Ve dvou případech se studenti dopustili ještě chybného vyslovení konsonantu [g] – adjektivum přečetli [eleza], zde se jedná o neznalost pravidel výslovnosti.

Dále budeme analyzovat chybovost u realizace nosového vokálu [õ]. Nachází se v jednoslabičném slově *non*, ve dvouslabičném slově *réponde* a ve tříslabičných slovech *répondrait*, *surmonter* a *concession*. Nejvíce chybných realizací bylo zaregistrováno u částice *non* [no] – na začátku experimentu 11 a na konci 3.

Ve slovesných tvarech se rovněž objevují chybná vyslovení, u subjunctivu *qu'elle réponde* [repõ:d] a ve tvaru kondicionálu prézenta *repondrait-elle* [repõdretel]. U prvního z nich byly registrovány dva typy chyb - [repɔ] – 9 krát na začátku sledování a 6 krát na konci. V prvním případě se domníváme, že se jedná o morfologickou chybu. Jde o záměnu tvaru indikativu prézenta (*il répond* – vyslovuje se [repõ]) a tvaru subjunctivu prézenta, se kterým se studenti setkají méně často. Sloveso *répondre* zaznamenalo několik chybných variant vyslovení, studenti přečetli hlásku ústní místo nazály - [repɔnd] – 4 krát v říjnu a 1 krát v květnu. Ve tvaru kondicionálu jsme zjistili nahrazení nazály ústní hláskou [repɔndre] - 3 krát na začátku a na konci 1 krát. K chybnému čtení došlo rovněž u slovesa *surmonter* [syrmõte], pouze však jen v jednom případě jej student vyslovil [syrmonte]. Posledním analyzovaným slovem obsahujícím zadní nosový zaokrouhlený vokál [õ] je substantivum *concession* [kõsesjõ], nosovky v první a poslední slabice tohoto slova [kõnsesjõ], [kõsesjɔn] nejsou vždy přečteny správně. První slabiku studenti artikulovali chybně 15 krát na začátku experimentu a 9 krát na konci, v druhé slabice bylo méně chyb (7 a 1).

Nejvíce problematický nazální vokál [ẽ], který patří mezi přední nezaokrouhlené hlásky, se objevil v textu v krátkých jednoslabičných výrazech – *il vient*, *sa main*, *rien*, *moins*, *bien* a v první nepřízvučné slabice čtyřslabičného adjektiva *intimidé*. U jednoslabičných výrazů dochází ke dvěma typům chyb, buď je nahrazen nosovkou [ã], nebo ústní hláskou, a to otevřeným [ɛ] a doplněn prealveolárním nosovým konsonantem [n]. Sloveso – *il vient* je přečteno s nosovkou

[vjã] na počátku experimentu 22 krát a na konci 20 krát, 3 krát a 1 krát s ústní hláskou [vjɛn]. Obdobně je tomu u substantiva *main* - [mã] – 17 krát a 14 krát. Opět menší procento chybných realizací je reprezentováno hláskou ústní [mɛn] – 1 krát jen na začátku sledování. Adverbium *rien* bylo přečteno [ɾjã] 21 krát na začátku šetření a 16 krát na jeho konci a adverbium *moins* bylo realizováno [mwã] – 24 krát na začátku a 22 krát v květnu. Další velmi frekventované adverbium *bien* bylo vysloveno [bjã] 17 krát v říjnu a 16 krát v květnu. Dva studenti jej vyslovili [bjɛn], ale pouze na začátku.

Tříslabičným výrazem, v němž se nachází problematický vokál v jeho první slabice, je adjektivum *intimidé* [ɛ̃timide], chybně je vysloveno [ãtimide] 21 krát na začátku experimentu a 18 krát na jeho konci, [intimide] se objevuje 3 krát na začátku i konci a [ɛntimide] – 1 krát na začátku a 4 krát na konci experimentu. Jedná se patrně o snahu vyslovit nazální vokál, avšak neúspěšně. Výslovnost *in*, pokud jde o zápornou předponu, je možná v případě, že po ní následuje vokál (*inaugurer*) nebo *in+n* (*innovateur*), což se však v našem textu nevyskytlo.

Opět nejproblematictější v tomto souboru se jeví substantivum *institutrice*, bylo vyslovováno - [ãstitytris] 19 krát na začátku a 20 krát na konci, byla realizována také chybná varianta [institytris] 4 krát v říjnu a 1 krát v květnu.

Velice zajímavý je případ substantiva *la peine* (modře podbarveno), které žádný nosový vokál při korektní výslovnosti neobsahuje [lapɛn], studenti jej však realizovali s nosovkou [lapɛ̃], a to 11 krát na začátku a 9 krát na konci. Jeden student použil nosovku [ã] - [lapã]. Nahrazení samohlásky ústní vokálem nazálním, změnilo význam substantiva (*lapin* – *králík*), zřejmě k této záměně došlo z neznalosti výrazu (*ce n'est pas la peine de faire q.ch.* – *nestojí za to, není třeba*). Jedná se zde s největší pravděpodobností o vnitrojazykovou interferenci. Studenti totiž často vyslovují nosový vokál tam, kde má být ústní samohláska a nosový konsonant (Fenclová 2003: 83).

Pokud budeme hodnotit výslovnost nosových vokálů na začátku testu a na jeho konci dospějeme k závěru, že zde došlo ke zlepšení, zvláště u nosového vokálu [ã]. V první nahrávce studenti přečetli tento vokál na různých pozicích 74 krát chybně, při opakovaném čtení v květnu již jen 36 krát, zlepšení tedy představuje

51%. Dále jsme sledovali výslovnost nazály [ʒ]. Zde došlo ke značnému zlepšení, 49 chyb bylo zaregistrováno na začátku, na konci již pouze 22, což činí 55,1%. Pro české mluvčí nejsložitější vyslovitelný vokál [ɛ̃] zaznamenal taktéž zlepšení, ale ne zásadního charakteru. V říjnu studenti chybovali 155 krát při jeho vyslovení a v květnu při opakované četbě textu 135 krát, zdokonalili výslovnost fonému o 12,9 %.

Pokud porovnáme z celkového pohledu chybné realizace v říjnu a v květnu, je možné konstatovat na konci experimentu podstatné zlepšení, rozdíl mezi vstupem do experimentu a výstupem činí 89 slov, což reprezentuje 30,5 %.

Předpokládaná hypotéza, která stanovovala zlepšení výslovnosti nosových samohlásek o 30%, byla splněna. Pro didaktiku můžeme vyvodit z proporce chybování v jednotlivých nazálních vokálech závěr, že je nutno výrazně více času věnovat nácviku vokálu [ɛ̃].

**Tabulka č. 45: Zavřenost /ostroť/ [e]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Říjen počet chyb	Počet %	Květen počet chyb	Počet %
intimidé	[ɛ̃timide]	[ɛ̃timide]	16	64%	11	44%
surmonter	[syrmõte]	[syrmõte]	15	70%	12	48%
laissez	[lese]	[les]	2	8%	3	12%
laissez	[lese]	[lesɛ]	13	52%	11	44%
rêver	[reve]	[reve]	6	24%	5	20%
rêver	[reve]	[reve]	19	76%	16	64%
rêver	[reve]	[rev]	1	4%	0	0%
venez	[vøne]	[vøne]	17	68%	12	48%
parler	[parle]	[parle]	16	64%	14	56%
achetée	[aʃte]	[aʃte]	12	48%	9	36%
<b>Součet chyb</b>			<b>117</b>		<b>93</b>	

Následujícím sledovaným jevem v textu čteném studenty byla samohláska ústní přední zavřená nezaokrouhlená [e], jejíž výslovnost je značně napjatá. Právě tento rys způsobuje chyby v projevu českých studentů, neboť jsou zvyklí na neutrální spíše uvolněnou výslovnost MJ. Zavřená samohláska [e] se vyskytuje vždy v přízvučném postavení ve finální slabice slovesných tvarů infinitivu či ve 2. osobě

plurálu a tvaru minulého participia – *achetée*, vyjma jednoho již citovaného adjektiva – *intimidé*.

Například sloveso *surmonter* se objevuje mezi chybnými vysloveními již potřetí, obsahuje totiž hlásku labilizovanou [y], nosovku [ɥ] a ve finální slabice – infinitivní koncovce samohlásku [e]. Na začátku experimentu studenti přečetli chybně tento foném 15 krát a na konci 12 krát.

Dále jsou v textu uvedeny tvary slovesné: *laissez, rêver, parler a achetée*. Většina studentů měla s ostrou a napjatou výslovností obtíže. První sloveso na počátku zaznamenalo 13 a na konci 11 otevřených přečtení, druhé 19 a 16, podobně tomu bylo v první nepřízvučné slabice tohoto slovesa, zavřené [e] studenti otvírali v 6 případech na začátku experimentu, v 5 na jeho konci, sloveso *parler* realizovali chybně 16 krát na začátku a 14 krát na konci experimentu a konečně participium *achetée* 12 chyb v realizaci v říjnu a 9 v květnu. Ve 2. osobě plurálu slovesa *venez* rovněž došlo k nekorektnímu vyslovení koncovky [e], v říjnu 17 studentů hlásku otevřelo a v květnu jich bylo 12, kterým se nepodařilo hlásku dostatečně zavřít.

Slovesa *rêver* a *laisser* byla rovněž čtena bez koncového [e] - [rev] – 1 krát na začátku a [ɛs] – rovněž 2 krát na začátku a 3 krát na konci (což jsou však spíše chyby morfologické).

Ještě se zastavíme u adjektiva *intimidé* – které jsme již probrali v části věnované nosovkám. Studenti jej přečetli chybně s otevřenou hláskou ve finální pozici na počátku 16 krát a na konci experimentu 11 krát.

Celkově studenti chybovali v zavřené a napjaté výslovnosti následovně, na počátku experimentu se dopustili 117 chybných vyslovení fonému [e] a na konci sledování 93. Ve skupině hlásek došlo ke zlepšení o 20,5%.

Výslovnost samohlásek zavřených ostrých nesplnila očekávanou hypotézu, dle níž by mělo dojít ke 30 % zlepšení ve výslovnosti problematických fonémů.

**Tabulka č. 46: Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet/ schwa**

Lexikální slovo	Správný fonetický	Zaznamenaná chyba	Říjen počet	Počet %	Květen počet	Počet %
regarde	[Rəgard]	[REGard]	17	64%	8	32%
venez	[v(ə)ne]	[vɛne]	9	36%	1	4%
feutre	[føtrə]	[føtr]	11	48%	13	52%
visible	[viziblə]	[vizibl]	23	92%	22	88%
offre	[ɔfrə]	[ɔfr]	6	24%	8	32%
tremble	[trãblə]	[trãbl]	40	80%	42	84%
d'autre	[dotrə]	[dotr]	11	44%	12	48%
<b>Součet chyb</b>			<b>117</b>		<b>106</b>	

V textu se rovněž objevuje přední zaokrouhlená ústní samohláska – *e- muet* neboli *schwa*. Její realizace závisí v mnoha případech na výslovnostním stylu.

Foném [ə] se nachází ve slovesech – *regarder* - *il regarde* a případně *v(e)nir* – *vous v(e)nez*.

Sloveso *venir* může tento foném obsahovat v první nepřízvučné slabice, tj. správně lze vyslovit pečlivě [v(ə)ne], či nedbale [vne]. Studenti místo toho vyslovují [ɛ] v 9 případech na začátku experimentu, ale již jen v jednom na konci.

Pokud jde o slovesný tvar – *il regarde* [Rəgard], bylo němé [ə] realizováno otevřeně [REGard] na začátku experimentu 17 krát a na jeho konci 8 krát.

Schwa bylo možné vyslovit na konci slov ve skupině souhláska+R/l + e: *feutre*, *visible*, *tremble*, *offre*, *d'autre*. Jeho vyslovení není vždy důsledné, zachovává se především v kultivované výslovnosti, jinak se konsonantická skupina nevyslovuje.

Pokud jde o jednotlivé výše uvedené výrazy, u nichž se schwa vyslovuje na jejich konci, musíme konstatovat, že studenti většinou četli hláskové skupiny souhláska+R/l + e: slabikotvorně a vynaložili velmi malé artikulační úsilí při vyslovování e-muet. Substantivum *feutre* artikulovali slabikotvorně v říjnu v 11 případech a v květnu dokonce v 13. Sloveso *offre* bylo bez správné labializace a slabičně vysloveno 6 krát na začátku a na konci experimentu 8 krát. Adverbium *d'autre* bylo slabičně přečteno 11 krát na začátku studia a 12 krát na konci ročníku.



Adjektivum *visible* a slovesný tvar *il tremble* se nacházejí v přízvukném postavení na konci rytmických skupin. Zde se labializované neslabičné vyslovení dařilo studentům podstatně méně. Hlásková skupina b/l + e byla přečtena slabičně bez dostatečného zaokrouhlení 23 krát na počátku a 22 krát na konci experimentu. Verbum *il tremble* je v textu obsaženo 2 krát, studenti jej při čtení textu celkově vysloví 50 krát jak na začátku, tak na konci pozorování. S nedůsledným zaokrouhlením a slabikotvornou realizací poslední hláskové skupiny se setkáme ve 40 případech v říjnu a ve 42 v květnu.

Studenti vyslovovali schwa ve výše analyzovaných výrazech nelabializovaně slabičně na začátku experimentu v 117 případech a na konci ve 106. Došlo tedy k mizivému zlepšení o 9,4%, dalo by se říci, že korektní výslovnost schwa zůstala na stejné úrovni.

**Tabulka č. 47: Zavřenost/ ostrost [i]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Říjen počet chyb	Počet %	Květen počet chyb	Počet %
dit (6 krát)	[di]	[di<]	95	63,3%	80	53,3%
filles	[fi]	[fi<]	42	56%	47	62,6%
cigarette	[sigaret]	[si<garet]	13	26%	12	24%
souri	[suri]	[suri<]	15	60%	13	52%
merci	[mɛrsi]	[mɛrsi<]	15	60%	11	44%
tranquille	[trãkil]	[trãki<l]	16	64%	13	52%
réfléchit	[refleʃi]	[refleʃi<]	16	64%	10	40%
limousine	[limuzin]	[li<muzi<n]	12	48%	8	32%
visible	[viziblə]	[vi<zi<bl]	20	80%	17	72%
intimidé	[ɛtimide]	[ɛti<mi<de]	15	60%	13	52%
différence	[diferã:s]	[di<ferã:s]	18	72%	16	64%
institutrice	[ɛstitytris]	[ɛsti<tytri<s]	22	88%	20	80%
<b>Součet chyb</b>			<b>299</b>		<b>260</b>	

Mezi ostré a zavřené fonémy patří rovněž [i]. Jedná se o přední vysoký ústní vokál, musí být artikulován napjatěji než české [i], koutky úst jsou výrazně zaostřené. P. Léon jej ve své knize „*Phonétisme et prononciations du français*“ (Léon, 2009:115) klasifikuje jako velmi zavřený nezaokrouhlený vokál. Francouzské [i] je také vyšší než české. Studenti většinou výslovnost této samohlásky podceňují, artikulují ji jako české [i], což může u francouzského mluvčího navodit dojem hlásky [e] (Fenclová 2003:68).

Hlásky [i] se vyskytuje v textu opakovaně. Nejčastěji v osobním zájmenu *il*, které se objevuje v textu 17 krát.

Naše pozornost se však soustřeďuje na další slova, ke slovesu *dire*, jehož tvar ve 3. os. singuláru mužského či ženského rodu (*dit*) je v textu zastoupen 6 krát. Frekvence tohoto jednoslabičného slovesa je tudíž velmi vysoká, při počtu 25 nahrávek, je hláska [i] v něm obsažená, celkově vyslovena 150 krát. V první nahrávce studenti četli hlásku s větší aperturou, otevřeněji 95 krát, což představuje v 63,3% chybnou artikulaci. Na konci dvoufázového experimentu přečetli foném [i] otevřeněji 80 krát, to znamená v 53,3%. Více než polovina realizací fonému [i] byla tudíž nesprávná.

Výše uvedené sloveso se skoro vždy nachází na konci rytmické skupiny (*Elle lui dit/ qu'elle ne fume pas; il dit/ qu'il a entendu parler*), mělo by tedy nést přízvuk a hláska by měla být nejen ostrá zavřená, ale i slabika lehce prodloužená. V některých nahrávkách je naopak četba na konci rytmické skupiny zrychlená a umístění přízvuku chybí, důsledkem zrychlení tempa je i nesprávná nevýrazná nenapjatá artikulace.

Dále se v textu 3 krát opakuje také jednoslabičné substantivum *fille*, je proto studenty při četbě textu celkem vysloveno 75 krát, z toho 42 krát více otevřeně na počátku sledování, tj. v 56 %. Na konci experimentu jsou výsledky obdobné, studenti vyslovují substantivum 47 krát s větší aperturou.

K podobným závěrům jsme dospěli rovněž po analýze poslechu trojslabičného substantiva *cigarette*, ve kterém stojí hláska [i] v první nepřízvučné slabice. Substantivum se objevuje v textu 2 krát, je přečteno celkově 50 krát a z toho

s chybnou nedůsledně zavřenou a ostrou výslovností 13 krát na začátku a 12 krát na konci výzkumu.

V přízvukném postavení se samohláska objevuje ve slovech – *souri*, *merci*, *tranquille*, *réfléchit*. V přičestí minulém *souri*, které je studenty celkově vysloveno 25 krát, je v říjnu [i] 15 krát artikulováno otevřeněji a v květnu na konci experimentu 13 krát. Adverbium *merci* je také 15 krát vysloveno s větší aperturou na začátku experimentu a na konci 11 krát, taktéž u adverbia *tranquille* byl zaznamenán obdobný počet chybných realizací, v říjnu bylo otevřeně vysloveno 16 krát a na konci 13 krát. Sloveso *réfléchit* studenti více otevřeně vyslovují 16 krát a na konci 10 krát.

V textu figurují slova, která obsahují hlásku [i] dvakrát – *limousine*, *visible* a *intimidé*. Pokud se studenti dopouštěli více otevřené výslovnosti, tak v obou hláskách. Nejméně ostrých a zavřených realizací bylo u adjektiva *visible* – 20 na začátku a 17 na konci sledování, přestože je hláska součástí přízvukné slabiky a přízvukové dloužení k zavřené výslovnosti napomáhá. Dále u adjektiva *intimidé* – 15 nepřiliš ostrých realizací na začátku a 13 na konci a konečně u substantiva *limousine*, kde studenti přečetli hlásku méně ostře pouze 12 krát a na konci jen 8 krát. Substantivum se nachází na konci rytmičné skupiny, hláska [i] je nejen v poslední slabice lexikálního slova, ale také v poslední slabice celé rytmičné skupiny, tato skutečnost jistě napomohla k zavření hlásky a nižšímu procentu chybných artikulací.

Foném se objevuje taktéž v substantivu *différence* v první nepřívukné slabice, i v tomto slově výslovnost ostrého vysokého [i] činila studentům obtíže, z 25 možných artikulací jich bylo na počátku experimentu málo ostře vysloveno 18 a na konci 16.

Pro studenty nejvíce výslovnostně obtížné slovo bylo substantivum *institutrice*, hláska [i] nacházející se po prealveolárním závěrovém konsonantu [t] a po dorzovelárním [r] byla málo ostře a zavřeně vyslovena v říjnu 22 krát z 25 možných realizací a v květnu 20 krát. K četným chybám přispívá přítomnost nosového vokálu na začátku slova a zaokrouhleného vokálu ve třetí slabice, velmi rychlé střídání různých způsobů artikulace je pro českého studenta velmi složitá.

Pokud jde o výslovnost hlásky [i], studenti ji vyslovují málo napjatě a nepříliš ostře. Na počátku experimentu přečetli slova tuto hlásku obsahující v 299 případech otevřeněji, na konci experimentu došlo o zlepšení o 39 realizací, což představuje pouze 13,04 % zlepšení.

**Tabulka č. 48: Polosouhlásky [w] a [ɥ]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Říjen počet chyb	Počet %	Květen počet chyb	Počet %
lui (5 krát)	[lɥi]	[lui]	1	0,8%	0	0%
puis	[pɥi]	[pui]	3	6%	2	4%
<b>Součet chyb</b>			<b>4</b>		<b>2</b>	

Dalším sledovaným jevem byly polosouhlásky. Během experimentu jsme hodnotili jejich artikulaci, zaměřili jsme se na polosouhlásky [w] a [ɥ]. Polosouhláska [w] se objevuje ve slovech – *il doit, pourquoi, moi, moins, il croit*. Studenti neměli s výslovností této polosouhlásky problémy a dařilo se jim číst polosouhlásku v jedné slabice.

Druhá polosouhláska [ɥ] se nachází v zájmenu lui, která je v textu velice četné, figuruje zde 5 krát. Pouze však jen jeden student četl polosouhlásku rozděleně do dvou slabik [liɥ] - [lui]. Také se objevuje v adverbiu *puis* [pɥi]. Studenti toto slovo přečetli [pui], zde chybovali 3 krát na začátku experimentu a 2 krát na jeho konci.

Pokud zhodnotíme tuto kategorii hlásek, musíme konstatovat, že zde byly chyby spíše ojedinělého rázu. Na začátku experimentu došlo ke 4 chybným vyslovením a na jeho konci ke 2. Došlo ke zlepšení o 50%. Hypotéza byla potvrzena. Chybovost však byla nízká již na počátku sledování, proto není možné tvrdit, že bylo zaznamenáno razantní zlepšení.

Dále jsme se rovněž zaměřili na chyby jednotlivých studentů v konkrétních skupinách fonémů. Nejvíce chyb bylo zaznamenáno u ostrého a zavřeného fonému [i] - 299. 6 studentů mělo již na počátku méně než 30 chyb z celkového počtu 103 typů chyb na 85 eventuelních pozicích, kde se chyba mohla v textu vyskytnout. V některých pozicích studenti chybu neudělali (nosovka [ã] *chance, manque, nosovka [ɕ] – son, polosouhlásky [w] a [ɥ]- il doit, quoi, moi, moins, il croit, oui*). 14 studentů se zlepšilo a dosáhlo výsledku maximálně 30 chyb na konci experimentu. Jen 11 studentů z 25 překročilo limit 30 chyb. Vytvořili jsme pro přehlednost skupiny studentů dle počtu chyb:

Do 20 chyb na konci experimentu - 3 studenti - 24 %

Do 25 chyb na konci experimentu - 6 studentů - 16 %

Do 30 chyb na konci experimentu - 5 studentů - 16 %

Nad 30 chyb na konci experimentu - 11 studentů - 44 %

Celá skupina v měsíci říjnu, kdy byly zrealizovány první nahrávky, se dopustila 1024 různých typů chyb a na konci experimentu v druhé nahrávce 808 chyb. Došlo ke zlepšení ve výslovnosti zaokrouhlených, nosových a zavřených ostrých vokálů a polokonsonantů o 21,3 %.

Předpokládaná hypotéza zlepšení chybovosti nebyla splněna, výsledná čísla sledující frekvenci chyb se 30% příliš neblíží. (Tabulka č. 81 – viz přílohy)

### 3.2.1.2 Koartikulace

#### **Vázání a navazování**

Při sluchové analýze jsme se rovněž zaměřili na problematiku resylabizace francouzského textu. Text musí být čten v rytmičných skupinách respektujících významové celky, lexikální slova nemohou být oddělována.

V první nahrávce zrealizované v říjnu, studenti text více členili podle lexikálních slov, a tak nedodržovali rytmus. Je nutno konstatovat, že v nahrávkách dochází v některých případech k přerušované četbě rytmických skupin, text je rovněž někdy prokládán nefunkčními pauzami, většina studentů se nicméně snažila funkční pauzy dodržovat. K odchylkám v rytmu docházelo většinou na místech, kde by mělo být realizováno vázání a navazování, nebo pokud se jedná o slova méně frekventovaná, a tudíž pro mluvčího neznámá (*avec cette concession*). Studenti váhají nad realizací jednotlivých segmentů, a proto přerušují tok čteného projevu.

Pokud jde o vázání a navazování, v textu se nacházela pouze tři vázání, z toho první dvě jsou nepovinná:

- *il est intimidé* - [ilɛtẽ(t)imide] – nikdo ze studentů jej nezrealizoval
- *qu'elle aurait-achetée* - [kelore(t)afte] – rovněž nikdo nezrealizoval
- *répondrait-elle* - [kərepõdretel] – zde se studenti v říjnu dopustili 9 a v květnu 3 chyb

V textu byla také obsažena konsonantická navazování: výraz- *une cigarette anglaise* [ynsigaretãgle:z], *vers elle* [vɛrɛl], *elle attend* [elatã], *qu'elle est* [kelɛ], *qu'elle aurait* [kelore].

Pokud jde o rytmickou skupinu *une cigarette anglaise*, v říjnu se podařilo 3 studentům vytvořit důsledné navazování [yn-si-ga-rɛ-tã-gle:z]. V květnu již 8 studentů zvládlo spojit substantivum s adjektivem bez hranice mezi lexikálními slovy.

Problémy činilo studentům spojení předložky a zájmena, kde je navazování povinné. Studenti předložku oddělovali od osobního zájmena a kladli přízvuk na předložku i zájmeno *vers elle* [vɛr /ɛl]. V říjnu 14 z 25 studentů nepřechetlo intonační jednotku spojitě, v květnu 13 studentů.

Rytmickou skupinu *elle attend* [elatã] nevyslovili studenti plynule v říjnu 4 krát a v květnu již jen 1 krát. Mezi dalšími konsonantickými navazováními text obsahoval rytmickou skupinu *qu'elle est* [kelɛ], v říjnu studenti váhali 5 krát a v květnu kladli mezery mezi jednotlivá lexikální slova pouze 3 krát. Konsonantické navazování obsahuje rovněž rytmická skupina *qu'elle aurait* [kelore], studenti ji četli s pauzou v říjnu 3 krát a v květnu již všichni vyslovili rytmickou skupinu spojitě.

V textu figurovala ještě vokalická navazování – *la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or* [laʒœnfijoføtrədœmfosyrdɔʁ] *il lui offre* [illyiɔfr], *qu'il a entendu* [kilaâtãdy].

S navazování v rámci rytmické skupiny *il lui offre* [illyiɔfr], neměli studenti příliš problém, vázání nerespektovali v říjnu 1 a v květnu 2 mluvčí.

Rytmická skupina [kilaâtãdy] se zdála být pro studenty více obtížná, 8 studentů vložilo pauzu mezi sloveso avoir a participium v říjnu a v květnu 5. Navíc se objevil další problém, jestliže studenti rytmickou skupinu správně svázali, tak někdy přečetli foneticky nesprávně sloveso *entendre*, zaměňovali jej za sloveso *attendre* - [kilaatãdy], v říjnu 2 krát a v květnu 4 krát.

Jestliže se koncentrujeme na rytmickou skupinu *la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or* [laʒœnfijoføtrədœmfosyrdɔʁ] - je nutné navázat plynule spojku *et* a předložku následující, toto se studentům nedařilo, v říjnu spojku oddělilo 9 studentů a v květnu 6. Byla zaznamenána ještě další chyba, studenti vyslovili konsonant [t], což je striktně zakázané, vázání se spojkou „et“ francouzština nepřipouští. Přesto v říjnu 2 studenti hlásku vyslovili.

Co se týče elizí, studenti zdárně zvládli jejich spojitě čtení - *qu'elle, ce n'est pas, qu'il*.

**Tabulka č. 49: Vázání v rytmických skupinách**

Rytmická skupina	Přepis vazby čtené Francouzi	Chybná četba	Říjen počet chyb	Květen počet chyb
il est intimidé	[ilɛ(t)ẽtimide]	[ilɛ/ ẽtimide]	25	25
qu'elle aurait-achetée	[kelɔʁɛ(t)afte]	[kelɔʁɛ/ afte]	25	25
que répondrait-elle	[kæʁepɔ̃drɛ(t)ɛl]	[kæʁepɔ̃drɛ / ɛl]	9	3
<b>Součet chyb</b>			<b>59</b>	<b>53</b>

**Tabulka č. 50: Konsonantické navazování v rytmických skupinách**

Rytmická skupina	Přepis vazby čtené Francouzi	Chybná četba	Říjen počet chyb	Květen počet chyb
une cigarette anglaise	[ynsigaretãglɛ:z]	[ynsigaret/ ãglɛ:z],	22	17
vers elle	[vɛrɛl]	[vɛr/ ɛl]	14	13
elle attend	[ɛlatã]	[ɛl/ atã]	4	1
qu'elle est	[kɛlɛ]	[kɛl/ ɛ]	5	3
qu'elle aurait	[kɛlorɛ]	[kɛl/ orɛ]	3	0
<b>Součet chyb</b>			<b>48</b>	<b>34</b>

**Tabulka č. 51: Vokalické navazování v rytmických skupinách**

Rytmická skupina	Přepis vazby čtené Francouzi	Chybná četba	Říjen počet chyb	Květen počet chyb
feutre d'homme et aux chaussures d'or	[oføtrədømeoʃosyrdøʀ]	[oføtrədøm/e/ oʃosyrdøʀ]	9	6
feutre d'homme et aux chaussures d'or	[oføtrədømeoʃosyrdøʀ]	[oføtrədøm/et/ oʃosyrdøʀ]	2	0
il lui offre	[illɥiɔfrə]	[illɥi/ ɔfr]	1	2
qu'il a entendu	[kilaãtãdy]	[kila/ ãtãdy]	8	5
<b>Součet chyb</b>			<b>20</b>	<b>13</b>

Pokud jde o vázání ve vybraném úryvku, studenti příliš nepovinná vázání (*il est intimidé* [ilɛtẽtimide], *elle aurait achetée* [kɛlorɛtaʃte] a *que répondrait-elle* [kərepõdɾɛ(t)ɛl] nerealizovali. Pouze poslední z nich zrealizovali v říjnu 16 krát



a v květnu 22 krát. Francouzští učitelé přečetli všechna vázání, neboť u literárního textu je pečlivá četba vyžadována.

Celkově v říjnu nezrealizovali studenti 59 vázání a v květnu 53.

Konsonantická a vokální navazování zaznamenala jisté zlepšení. Mezi konsonantem a vokálem byla špatně navázána lexikální slova v říjnu 48 krát a v květnu 34 krát, mezi vokály došlo k přerušení četby v říjnu 20 krát a v květnu již jen 13 krát.

Studenti svou četbu zlepšili, v květnu byla souvislejší a dynamičtější.

### 3.2.1.3 Rovina suprasegmentální

#### Analýza prozodických chyb

**Tabulka č. 52: Intonační křivka klesavá – počet použitých křivek – říjen/květen**

Rytmická skupina	↓správně		→		↑	
ilfymynsigaretāgle:z//↓	22	25	2	0	1	0
ilrəgardlaʒœnfjofətrdœmeofosyrdœr//↓	25	23	0	2	0	0
ilvjēverellāt mā//↓	24	24	1	1	0	0
iletēt imide//↓	22	22	2	3	1	0
ilnəsuripatudabœr//↓	19	□3	5	1	1	1
tudabœrillqiofrynsigaret//↓	25	25	0	0	0	0
samētrābl//↓	24	23	0	2	1	0
səpurkwailtrāblə//↓	25	24	0	0	0	1
nōmersi//↓	24	24	0	0	1	1
elnəlqidipalesemwatrākil//↓	24	24	0	0	1	1

alɔrilamwẽpœ:r//↓	25	25	0	0	0	0
kilkrwareve//↓	24	24	0	1	1	0
ɛlnərepɔ̃pa//↓	23	25	0	0	2	0
kərepɔ̃drɛtɛl//↓	2	25	0	0	1	0
ɛlatã//↓	25	25	0	0	0	0
kɛlɛlafij/dəlestitɪtris/dəlekɔldəfijdəsadek//↓	25	21	0	1	0	3
kɛlɔrɛtaʃteokãbɔdʒ//↓	21	22	2	0	2	3
wi/ sɛsa//↓]	24	25	1	0	0	0

Předmětem analýzy suprasegmentální roviny je v našem případě čtený text. Pravidla, která platí při spontánní promluvě a čteném textu se do určité míry liší. Dle Dubědy (2012:31) někteří autoři zdůrazňují prosodické rozdíly mezi oběma typy slovního vyjádření (Wioland 1991:38), jiní autoři se naopak snaží prosadit stejný přístup k hodnocení obou druhů projevů (Martin 1999).

Pro čtený text je typický proces plánování, snaha o dodržování intonační a časové koherence prosodických jednotek. Časové strukturování je více vyrovnané, stejně tak jako prosodická segmentace, členění intonačních jednotek. Do textu jsou vkládány gramatické pauzy. Co se týče paralingvistických funkcí, ve čteném textu se minimálně vyskytují neverbální prvky a znaky emocí (Duběda, 2012:32).

Předložený text obsahuje podle vzoru čteného rodilými mluvčími 39 rytmických skupin, členěných dále individuálně na intonační jednotky.

Například rytmická skupina *-[lɔmelegãɛdesãdyd(ə)lɛlimuzin/↑]* může být dále členěna na část nominální a verbální *[lɔmelegã / ɛdesãdydɔlɛlimuzin/↑]*. Ve francouzském čteném projevu je nutné rytmické celky dodržovat, byť je možné akceptovat větší či menší členění. Text předložený studentům se skládá z poměrně krátkých oznamovacích vět, či jednoduchých souvětí. Pokud je věta tvořena více rytmickými skupinami, intonace na konci každé skupiny s výjimkou poslední z nich stoupá. - *[lɔmelegãɛdesãdydɔlɛlimuzin/↑ ilfymynsigaretãglɛ:z//↓]*.

V případě jednoduchých oznamovacích vět postupně klesá. - [ɛlnərepõpa//↓  
elatã//↓]

Nahrávky studentů byly srovnávány s čtyřmi nahrávkami rodilých mluvčích (2 muži, 2 ženy). Vycházeli jsme tudíž z intonačních modelů užitých rodilými Francouzi, byť i mezi jejich nahrávkami lze zaznamenat rozdíly. Nahrávka jedné z žen se jeví více expresivní a je v ní užitá častěji stoupavá intonační křivka, v nahrávkách mužů jsou občas místo stoupavé křivky vloženy pouze pauzy a není užíván tak často sekundární přízvuk.

Studenti celkem bez větších problémů kladli klesavou intonační křivku na konci deklarativních vět (viz výše uvedená tabulka). V říjnu z 18 rytmických skupin zakončených klesavou křivkou jich 6 zrealizovali naprosto všichni správně. Jestliže došlo k nějaké chybné realizaci tak ve velmi malém počtu, stoupavá křivka byla aplikována maximálně v 1 nebo 2 případech. Výjimku tvoří rytmická skupina (*il ne sourit pas tout d'abord*- [ilnəsuriɔpas tudaɔʁ//↓]), studenti zůstali v této deklarativní větě v 5 případech na stejné výšce tónu. Adverbium tout d'abord se objevuje na začátku věty následující rovněž deklarativní. Hypoteticky je možné, že právě opakování slova nevedlo k poklesu tónu.

Na konci experimentu v měsíci květnu došlo k malému zlepšení, z 18 rytmických skupin studenti použili 7 krát správně klesavou křivku. Užití křivky se o jeden bod zhoršilo ve 4 případech. Ve dvou případech dokonce studenti použili intonaci stoupavou namísto klesavé.

- [kɛlɛlafɪjdələstitytrisɔləkɔldəfɪdəsadɛk//↓]

- [kɛlɔrɛtafɛokãbodʒ//↓] - v případě této rytmické skupiny je řešení sporné, ve větě je umístěna čárka, ne tečka. Vycházeli jsme z četby rodilých mluvčích, kteří všichni klesali hlasem, je zde logický konec výpovědi, následuje otázka zjišťovací se stoupavou intonací. Z pohledu prozodické perspektivy je střídání křivek přirozené.

**Tabulka č. 53: Intonační křivka stoupavá - počet použitých křivek – říjen/květen**

Rytmická skupina	↑správně		→		↓	
[lɔmelegãdesãdyd(ə)lalizmuzin/↑	7	15	6	3	12	7
seviziblə/↑	22	22	3	2	0	1
iljasetdiferã:sdəras/↑	19	17	1	0	5	8
ilnepablã/↑	21	23	0	0	4	2
ildwalasyrmõte/↑	21	18	2	1	2	6
ellqidi/↑	15	16	7	8	3	7
kelnəfymɔ/↑	2	19	0	0	4	6
elnədirjẽdo:tr/↑	19	16	1	1	5	8
alərillqidi/ ↑	18	20	7	5	0	0
sənepalapən /↑	13	18	10	7	2	0
kəlrepõ:d/↑	20	21	0	0	5	4
alərilləlqidəmə:d/↑	20	20	0	0	5	5
məduv(ə)nevu//↑	23	25	0	0	2	0
ellqidi/ ↑	12	17	8	7	5	1
ilrefleji/↑	17	1	6	9	2	0
epqiildi/↑	15	18	8	7	2	0
kilaũtãdyparledəsətdam/↑	18	20	2	1	5	4
dəsõmãkdəfãsaveksetkõsesjõ/↑	21	21	2	4	2	0
səbjẽsa/↑	20	23	4	0	1	2
nəspa//↑	23	25	1	0	1	0

Nyní se zaměříme na křivky stoupavé, z 18 rytmických skupin na počátku sledování plného počtu 25 realizací nedosáhla žádná. Nejvyšší počet užití správné křivky dosáhl tázací výraz *n'est-ce pas* (23) a interogativní věta – *mais d'où venez-vous?* [*mɛdʊv(ə)nevʊ//↑*].

Dále byla křivka správně aplikována v 22 případech v rytmické skupině [*sɛviziblə//↑*], která je součástí souřadného souvětí spojeného čárkou. Další 4 rytmické skupiny byly správně intonovány 21 krát. - [*ilnɛpablɑ//↑*], [*ildwalasyrmɔ̃tɛ//↑*], [*kɛlnəfɪmpa//↑*], [*dəsɔ̃mɑ̃kdəʃsəveksetkɔ̃sɛsjɔ̃//↑*] - Studenti, kteří užili klesavou křivku, chápali výpovědi jako krátké deklarativní věty netvořící souřadné souvětí, zřejmě pod vlivem českých pravidel intonace.

Krátké věty typu - [*ɛllɪdi//↑*], [*alɔʁillɪdi//↑*], [*ɛllɪdi//↑*], [*ilʁɛflɛsi//↑*], [*ɛpyiildi//↑*], jež tvořily první část předmětných vět - byly přečteny často na stejném tónu (6-8 krát). Je nutno poznamenat, že rodilí mluvčí – muži rovněž setrvali na stejném tónu.

Poměrně velké množství chyb bylo zaznamenáno v intonaci první věty textu [*lɔmɛlɛgɑ̃dɛsɑ̃dydɑlalmuzin//↑*], pouze 7 krát byla užita stoupavá křivka, studenti zůstali na stejném tónu 6 krát a ve 12 případech užili křivku klesavou, opět se zde odráží aplikace pravidel české intonace, je možné mluvit o prozodické interferenci.

Porovnáním výsledků na začátku a na konci experimentu, je možné konstatovat velmi lehké zlepšení u 12 rytmických skupin z celkového počtu. U pěti rytmických skupin naopak došlo ke zhoršení (maximálně o 2-3 realizace). Radikální zlepšení, a tudíž vyšší použití stoupavé křivky zaznamenala úvodní věta textu, a to o 8 bodů.

Samostatně rozebereme použití křivky u otázky doplňovací - [*mɛdʊvənɛvʊ//↑*]. V otázce je použito adverbium, podle pravidel francouzské prozodie by měl být intonační vrchol umístěn na tomto slově, potom by měla intonace lehce klesat a opět na konci lehce stoupnout, podobně je tomu u výrazu, který obsahuje inverzi slovesa être – *n'est-ce pas?* [*nɛsəpa//↑*] Studenti ve 23 případech užili intonační křivku stoupavou, ale nezdůrazňovali adverbium.

**Tabulka č. 54: Vsuvka – počet použitých křivek říjen/ květen**

	→	→	↑	↑	↓	↓
samer →	13	13	11	12	1	0

Ještě pojednáme o přístavku *sa mère*, který byl čten se stoupavou intonací, nebo také studenti zůstávali na stejném tónu. V říjnu studenti četli na stejném tónu intonační jednotku 13 krát a v květnu rovněž. 11 studentů v říjnu aplikovalo stoupavou křivku a v květnu 12 z celkového počtu 25. Rodilí mluvčí rovněž použili křivku rovnou. Domníváme se, že se jedná o vsuvku (parenthèse), při níž standardně nedochází ke zvýšení tónu.

Po celkovém zhodnocení prozodické části je možné konstatovat, že častěji byla chybně realizována křivka u stoupající melodie. Studenti zůstali celkově při četbě textu na stejném tónu v říjnu 68 krát a v květnu 55 krát, zlepšení činilo tedy 19,1 %. Křivku klesající použili 68 krát na počátku experimentu a 61 krát na jeho konci (zlepšení 10,2%).

Křivku klesavou aplikovali studenti skoro bez obtíží, je to pochopitelné, neboť je typická v souřadných souvětích pro prozodii českého jazyka. V případě rytmických skupin zakončených klesavou křivkou, aplikovali chybně křivku stoupavou v říjnu 13 krát a v květnu již jen 11 krát (zlepšení 15,3%), na stejném tónu přečetli rytmické skupiny 12 krát v říjnu a 10 krát v květnu (zlepšení 16,6 %).

## Závěr 1. subtestu

V prvním experimentu byla hodnocena četba vybrané ukázky z románu M. Durasové *L'Amant*. Četba nahrávek byla analyzována na začátku studia v říjnu a na konci prvního ročníku, po absolvování fonetického kurzu, v květnu.

Sledovali jsme chybnou výslovnost nejprve na rovině fonematické a soustředili jsme se na tři základní charakteristické vlastnosti francouzských fonémů - zaokrouhlené fonémy [y], [ø], [œ], nosové vokály - [ã], [õ], [ẽ], zavřené ostré [e] a [i] němé [ə] a také polosouhlásky [ɥ] a [w].

Co se týče chyb v labialitě hlásek, objevovaly se především u [y] – ve tvarech slovesných *descendu*, *fume*, *surmonter*. Nejvíce chybných realizací zaznamenala výslovnost neurčitého členu – *une* (více než 80%). Foném [y] byl ve většině slov vyslovován [i].

Neurčitý člen ženského rodu tvořený jednou slabikou je gramatické slovo, které nenese v neutrální výpovědi přízvuk, bývá proto opomíjeno, studenti se na jeho vyslovení nekoncentrují. Lze zde předpokládat petrifikaci návyku špatné výslovnosti takto frekventovaného slova z předcházejícího studia.

V textu figurovalo substantivum „*institutrice*“, které studentům evokovalo internacionalismus – „*institute*“ v MJ. Toto substantivum nebylo nikdy přečteno správně. Studenti měli tendenci vyslovovat místo [y] hlásku [u]. V případě internacionalismů hraje velkou roli interference z rodného jazyka.

Hlásky [ø], [œ] byly také čteny s výslovnostními nedostatky, většinou studenti hlásku delabializovali, otvírali a nahrazovali otevřeným [ɛ], v ojedinělých případech byl změněn význam slova – *jeune* – *jaune*.

Studenti nicméně svou výslovnost zlepšili – zvláště u dvou slovesných tvarů *descendu* (15 chyb v říjnu a 10 chyb v květnu) a *il fume* (21 a 14). Výslovnost nezaznamenala žádné zlepšení u internacionalismu *institutrice* ani u neurčitého členu ženského rodu – *une*. Pokud srovnáme chybovost v celkové realizaci labializovaných hlásek, můžeme konstatovat následující výsledky: v říjnu 196 nesprávně vyslovených fonémů, v květnu 145. Zlepšení činí jen 51 případů při celkovém počtu 25 studentů, což odpovídá 26,02 %.

Dalším jevem, který byl podroben analýze, byly nosové samohlásky, studenti přečeli na začátku experimentu slova s 291 chybami, na konci s 202 chybami, což činí zlepšení o 30,5 %, splnili tudíž hypotézu, která předpokládala zlepšení o 30%. Nejvíce problémová byla hláska [ẽ]. Její výslovnost zlepšení příliš nezaznamenala, 155 chyb se objevilo v říjnu a 135 v květnu, jen 12,9%

V této kategorii hlásek opět docházelo k chybám v substantivu *institutrice*, nosovka [ẽ] byla nahrazována nazálou [ã], nebo ústním vokálem [i].

Pokud se jedná o hlásku zavřenou [e], zlepšení její výslovnosti také neodpovídá zadané hypotéze. Celkově vybraný vzorek studentů nedosáhl předpokládaného zlepšení o 30%, zlepšení dosáhlo 20,5%.

Sledovali jsme taktéž výslovnost němého [ə]. Vycházeli jsme z nahrávky rodilých mluvčích a jejich korektní četby literárního textu. V případě respektování schwa se nejedná o výslovnostní chybu, jde spíše o aspekt důsledné artikulace finálních konsonantů, skupina: souhláska + r/l + e – může být rovněž desonorizována. Nesmí však docházet ke slabičné realizaci této skupiny.

Studenti četli schwa bez adekvátní labializace a slabičně ve 117 případech na začátku šetření a na jeho konci ve 106. Došlo tedy ke zlepšení směrem k důslednější a korektnější výslovnosti – k větší labializaci – realizaci e-muet o 9,4%, což je nepodstatné zlepšení.

Výslovnost zavřeného [i] je rovněž zanedbávána. Studenti při čtení textu nedostatečně ostře a zavřeně četli vokál v 299 případech a na konci experimentu v 260 případech. Zlepšení činilo pouhých 13,04 %.

Jestliže zhodnotíme vázání a navazování, dodržovali studenti ve většině případů vázání povinné – *répondrait-elle*. Zájmeno nesvázali se slovesným tvarem jen 9 krát a na konci experimentu 3 krát. Fakultativní vázání (*il est intimidé, aurait achetée*) žádný se studentů neprovedl.

Konsonantická a vokální navazování (*vers elle, une cigarette anglaise*) byla v mnoha případech členěna na lexikální slova.

Na rovině prozodické jsme sledovali správné umístování křivek. Na konci rytmických skupin, které zároveň tvoří konec výpovědi, je nutno klást křivku



klesavou. Studenti nahradili křivku klesavou křivkou stoupavou pouze 13 krát v měsíci říjnu a na konci experimentu v květnu 10 krát. Na stejném tónu hlasu zůstali v říjnu ve 12 případech a v květnu v 10.

Aplikace stoupavé křivky přinesla problémů více, studenti zůstávali na stejném tónu hlasu v 68 případech v říjnu a v 55 v květnu, zlepšení bylo nepodstatné. Klesavou křivku namísto stoupavé použili na začátku experimentu 67 krát a na jeho konci 61 krát. I zde je nutno konstatovat, že ke zlepšení v podstatě nedošlo.

Studenti vstupovali do experimentu se slušnou, v některých případech dokonce s velmi dobrou výslovností. Z předchozího jazykového vzdělání si však přinesli určité již zafixované chyby projevující se na rovině segmentální, jež povětšinou neodbourali. Jedná se o nedostatečné zavírání a zaokrouhlování příslušných vokálů a především o chybnou výslovnost nosového vokálu  $[\tilde{e}]$ . Tento jev přetrvává u většiny českých mluvčích.

### 3.2.2 Subtest č. 2

Druhá část výzkumu byla provedena v roce 2014-15 se skupinou 25 studentů 1. ročníku katedry románských jazyků, obor francouzský jazyk, Západočeské univerzity v Plzni na začátku studia v měsíci říjnu a na konci prvního ročníku po absolvování fonetického kurzu v květnu.

#### Protokol testu

**Výzkumná otázka:** tatáž, jako v 1. Testu (viz str. 170). Které jsou nejčastější výslovnostní nedostatky českých studentů, vyplývající zpravidla z problému fonologického síta vyskytující se na rovině segmentální a na rovině suprasegmentální? Které výslovnostní nedostatky by mohly být ovlivněny užíváním vizuální opory? Dojde po absolvování fonetického kurzu ke zlepšení výslovnosti na úrovni fonemické i prozodické?

**Cíl:** sledování a posouzení příznačných chyb českých studentů ve výslovnosti francouzštiny, srovnání chyb na začátku a konci 1. ročníku.

**Hypotéza:** Po absolvování fonetického kurzu bude u studentů zaznamenán menší počet chyb (o + - 30%) vztahujících se k základním charakteristikám výslovnosti francouzských vokálů – zaokrouhlenost, nosovost, zavřenost a ostrost

Český mluvčí nejčastěji chybuje na rovině segmentální ve fonémech výrazně labializovaných, výrazně ostrých a v realizaci nosovek. Opět předpokládáme, že v těchto případech se projevuje vliv fonologického síta mateřštiny.

Český mluvčí rovněž chybuje ve slovech cizích, čte je pod vlivem rodného jazyka, dochází k interferenci (*limousine, cigarette, institutrice* – české slovo *institute*). V těchto slovech je foném [y] vysloven v mnoha případech jako [u].

Pokud jde o koartikulaci, tzn. o vázání a navazování, velice obtížná jsou pro českého mluvčího především vokalická navazování (*au chapeau d'homme et aux chaussures d'or*).

Na rovině suprasegmentální, se domníváme, bude pro českého mluvčího poměrně náročné respektovat stoupající intonační křivky na konci rytmických skupin uprostřed výpovědí. (*C'est visible*↑, *il est intimidé*.↓)

Pro prezentovaný výzkum byl vybrán obecný přístup, v němž byly užity kvantitativní a deskriptivní metody.

Nejprve jsme realizovali sluchovou analýzu výslovnosti vybraného vzorku studentů, jejichž nahrávky čteného textu byly pořízeny na začátku prvního ročníku a na jeho konci.

Poté byla popsána data zaměřená na problémy produkce jednotlivých hlásek, kterými se zabývá 1. část analýzy věnovaná úrovni segmentální, dále v druhé části testu zaměřujeme pozornost na jevy koartikulace a v poslední třetí části se zabýváme rovinou suprasegmentální, analyzujeme prozodické prostředky, především intonaci.

**Metoda:** sluchová analýza nahrávky krátkého textu čteného studentem

Charakteristika textu z hlediska fonemického byla již popsána v 1. subtestu (str. 3-4). Zde proto uvedeme znovu jen text a transkripci analyzovaného textu.

### Text

*L'homme élégant est descendu de la limousine, il fume une cigarette anglaise. Il regarde la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or. Il vient vers elle lentement. C'est visible, il est intimidé. Il ne sourit pas tout d'abord. Tout d'abord il lui offre une cigarette.*

*Sa main tremble. Il y a cette différence de race, il n'est pas blanc, il doit la surmonter, c'est pourquoi il tremble. Elle lui dit qu'elle ne fume pas, non merci. Elle ne dit rien d'autre, elle ne lui dit pas laissez-moi tranquille. Alors il a moins peur. Alors il lui dit qu'il croit rêver. Elle ne répond pas. Ce n'est pas la peine qu'elle réponde, que répondrait-elle. Elle attend. Alors il le lui demande: mais d'ou venez-vous? Elle lui dit qu'elle est la fille de l'institutrice de l'école de filles de Sadec. Il réfléchit et puis il dit qu'il a entendu parler de cette dame, sa mère, de son manque de chance avec cette concession qu'elle aurait achetée au Cambodge, c'est bien ça n'est ce pas? Oui c'est ça.*

### Fonetická transkripce textu:

[lɔmelegã/ɛdesãdyd(ə)lɔlimuzin/↑ilfymynsigaretãgle:z//↓ilrəgardləzœnfijofotrə  
dɔm/eɔfosyrɔrɔr//↓ilvjẽvɛrɛllãtmã//↓seviziɓlɔ/↑iletɛtimide//↓ilnəsuriɓatudabɔ:r//↓  
tudabɔrillɔɓfrɔynsigaret//↓samẽtrãɓlɔ/↓iljasetdiferãsdəras/↑ilnɛpablã/↑  
ildwalasyrmɔtɛ/↑sepurkwailtrãɓlɔ//↓ellɔidi/↑kɛlnəfɔmpa/↑nɔmɛrsi//↓  
ɛlnədɪrjɛdotrɔ/↑ɛlnəlɔɓidipalesɛmwatrãkil//↓alɔrilamwɛpœ:r//↓alɔrillɔidi/↑  
kilkrwareve//↓ɛlnərepɔpa//↓s(ə)nɛpalapɛnkɛlrepɔ:d/↑kərepɔdretɛl//↓ɛlatã//↓  
alɔrilləlɔɓidəmə:d/↑mɛduvənevɔ//↑ellɔidi/↑kɛlɛlafijɔdɛstitytris/↑  
dələkɔldəfijɔdəsadɛk//↓ilreflɛʃi/↑ɛpuɪildi/↑kilaɔtãdyparledəsɛtdam/↑samɛ:r/↑  
dəsɔmãkdəʃã:s/↑avɛksɛtkɔsɛsjɔ/↑kɛlɔrɛtaʃtɛokãbɔdz//↓sɛbjɛsa/↑nɛsɔpa/↑wi:sɛsa//↓]

### Transkripce s vyznačenými chybně vyslovenými fonémy:

[lɔmelegãɛdesãdydɔlɔlɪmuzin/↑ilfymynsigaretãgle:z//↓ilrəgardləzœnfijofotrə  
dɔm/eɔfosyrɔrɔr//↓ilvjẽvɛrɛllãtmã//↓seviziɓlɔ/↑iletɛtimide//↓ilnəsuriɓatudabɔ:r//↓  
tudabɔrillɔɓfrɔynsigaret//↓samẽtrãɓlɔ//↓iljasetdiferãsdəras/↑ilnɛpablã/↑  
ildwalasyrmɔtɛ/↑sepurkwailtrãɓlɔ//↓ellɔidi/↑kɛlnəfɔmpa/↑nɔmɛrsi//↓  
ɛlnədɪrjɛdotrɔ/↑ɛlnəlɔɓidipalesɛmwatrãkil//↓alɔrilamwɛpœ:r//↓alɔrillɔidi/↑  
kilkrwareve//↓ɛlnərepɔpa//↓sənpalapɛnkɛlrepɔ:d/↑kərepɔdretɛl//↓ɛlatã//↓  
alɔrilləlɔɓidəmə:d/↑mɛduvənevɔ//↑ellɔidi/↑kɛlɛlafijɔdɛstitytris/↑  
dələkɔldəfijɔdəsadɛk//↓ilreflɛʃi/↑ɛpuɪildi/↑kilaɔtãdyparledəsɛtdam/↑samɛr/↑  
dəsɔmãkdəʃã:savɛksɛtkɔsɛsjɔ/↑kɛlɔrɛtaʃtɛokãbɔdz//↓sɛbjɛsa/↑nɛsɔpa/↑wi:sɛsa//↓]

**Podmínky testu:** individuální četba textu z listu s přípravou

**Mluvčí:** 25 studentů 1. ročníku katedry romanistiky ZČU v Plzni

### 3.2.2.1 Segmentální rovina

Chyby byly rozděleny na kategorie – labializovaných, nazálních, ostrých vokálů a polosouhlásek. Nejprve se budeme zabývat chybnou výslovností v zaokrouhlených fonémech. V níže uvedené tabulce uvádíme počet chybných artikulací vzorku 25 studentů katedry románských jazyků Západočeské univerzity v Plzni na začátku studia v říjnu a na konci 1. ročníku v květnu.

**Tabulka č. 55: Labialita - [y], [ø], [œ]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Říjen počet chyb	Počet %	Květen počet chyb	Počet %
une (2)	[yn]	[in]	42	84%	40	80%
une (2)	[yn]	[un]	4	8%	4	8%
fume (2)	[fym]	[fum]	12	24%	10	20%
fume (2)	[fym]	[fim]	28	56%	22	44%
chaussures	[ʃosy:R]	[ʃosjur]	1	4%	0	4%
chaussures	[ʃosy:R]	[ʃosur]	2	8%	1	4%
chaussures	[ʃosy:R]	[ʃosir]	11	44%	2	8%
descendu	[desãdy]	[desãdju]	2	8%	1	4%
descendu	[desãdy]	[desãdu]	10	40%	11	44%
descendu	[desãdy]	[desãdi]	12	48%	9	36%
entendu	[ãtãdy]	[ãtãdju]	1	4%	1	4%
entendu	[ãtãdy]	[ãtãdu]	12	48%	7	28%
entendu	[ãtãdy]	[ãtãdi]	9	36%	4	16%
entendu	[ãtãdy]	[ãtãd]	0	0%	1	4%
surmonter	[syrmõte]	[sirmõte]	6	24%	5	20%
surmonter	[syrmõte]	[surmõte]	10	36%	11	36%
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽstitutris]	21	84%	22	88%
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽstititris]	4	16%	3	12%
jeune	[ʒœn]	[ʒɛn]	15	60%	7	28%
jeune	[ʒœn]	[ʒon]	4	16%	1	4%
peur	[pœ:R]	[pɔ:R]	5	20%	0	0%
peur	[pœ:R]	[pɛ:R]	6	28%	3	12%
feutre	[føtrə]	[fotr]	8	32%	4	16%
feutre	[føtrə]	[futr]	0	0%	2	8%
feutre	[føtrə]	[fɛtr]	5	20%	2	8%
<b>Součet chyb</b>			<b>230</b>		<b>173</b>	

V přečtené nahrávce se celkově objevilo 25 typů chyb na 10 možných pozicích v kategorii chyb zaokrouhlených vokálů [y] a [ø], [œ]. Nejvíce frekventovanou chybou při nahrávce na počátku experimentu i na jeho konci byla chybná výslovnost neurčitého členu feminina *une*, člen se objevuje v textu dvakrát. Studenti jej v první nahrávce v říjnu přečtou s nesprávnou výslovností [in] 42 krát na počátku, pouze 4 studenti jej artikulují správně, a 40 krát na konci, 10 studentů tentokrát hlásku potřebným způsobem zaokrouhlilo. Neurčitý člen se nachází v rytmické skupině [ilfymynsigaretãglɛ:z//↓] - předchází jej znělý bilabiální konsonant [m], při jehož vyslovení dochází k zaokrouhlení úst, měl by tedy výslovnost zaokrouhleného vokálu spíše zohlednit. V druhém případě následuje [y] po dorzálním [ʀ] - [tudabɔʀillyiɔfrɥnsigaret//↓], pokud by studenti důsledně vyslovovali dorzální [ʀ] byla by výslovnost snazší, ve většině případů však vyslovují [r] alveolární jako v MJ, které je spíše nutí hlásku číst méně zaokrouhleně. Neurčitý člen je rovněž artikulován s vokálem [u], a to ve 4 případech na začátku i konci pozorování.

Nejčastěji chybně vysloven je vokál [y] stojící v substantivu *institutrice*, toto substantivum evokuje cizí slovo v mateřském jazyce *institute*. Ve slovech cizích se chyby objevují poměrně často, a to vlivem interference z rodného jazyka. Je nutné rovněž přihlídnout k dalším okolnostem, v psané podobě se ve slově 3 krát objevuje vokál [i], který se dvakrát čte ostře a nezaokrouhleně, navíc stojí po stejném konsonantu, prealveolární okluzivě [ti – ty], rychlá změna nastavení mluvidel je pro českého mluvčího náročná, byť se jedná o hlásky vysoké a přední s malou aperturou. Slovo bylo přečtené vždy chybně na počátku experimentu se samohláskou [u] [ɛstitutris] ve 21 případech a na konci v měsíci květnu ve 22 případech, se samohláskou [i] na začátku ve 4 a na konci ve 3 případech. V jedné nahrávce se chybná výslovnost s hláskou [i] ještě pojila se špatnou výslovností nosového vokálu [ẽ] a student pak četl substantivum [ɪnstititris].

Dále studenti chybovali v minulých přičestích sloves: *descendre*, *entendre*. Sloveso *descendre* četli chybně celkem 24 krát, z toho 10 krát s hláskou [u], 12 krát s hláskou [i] a 2 krát s [ju]. Jak již bylo řečeno výše při rozboru 1. subtestu, hlásky stojí v přízvukné slabice a po znělém prealveolárním konsonantu [d], který se realizuje rovněž v přední části dutiny ústní. Stejně je tomu u výrazu *entendre*, toto

sloveso vyslovili studenti také na začátku pozorování chybně 22 krát, a to 12 krát se samohláskou [u] a 9 krát s hláskou [i], jednou se slabikou [ju], na konci experimentu se počet špatných realizací snížil na 7 krát s vokálem [u] a 4 krát s [i]. Zůstává jedna artikulace se slabikou [ju] a jednou dokonce došlo k morfologické chybě - *entendu* bylo artikulováno [ãtãd]. U obou sloves je chybná výslovnost s hláskou [u] i [i] vyrovnaná, v případě užití vokálu [u], které je velmi čtné, může hrát roli vliv vizuální opory, jež způsobuje fonetickou výslovnost, nebo se zde projevuje fonologické síto, student slyší hlásku zaokrouhlenou a nahradí ji v systému rodného jazyka nejbližší hláskou zaokrouhlenou, tedy vokálem [u].

Samostatně je potřeba učinit poznámku o výslovnosti [desãdju], [ãtãdju], ve skupině byly dvě studentky ruské národnosti. Rusové pod vlivem fonologického síta svého mateřského jazyka čtou obvykle hlásku [y] jako [ju].

V textu nahrávky se dvakrát objevuje sloveso *fumer*, a to ve 3. osobě singuláru, *il fume* - [ilfym], *elle ne fume pas* - [ɛlnəfym pa]. Jedná se o jednoslabičné slovo, problematický vokál stojí po labiodentálním neznělém [f], které se vyslovuje rovněž lehce zaokrouhleně. V říjnu z 50 možných realizací studenti vyslovili 40 krát sloveso chybně, 12 krát [fum] a 28 [fim], v květnu 10 krát [fum] a 22 krát [fim]. Došlo k nepatrnému snížení chyb s hláskou [i], i s hláskou [u], zde jen o dvě artikulace. Je možné hypoteticky předpokládat, že jde o nezdařenou snahu hlásku zaokrouhlit.

Obdobná tendence číst spíše [u] než [i] se projevuje u dalšího slovesa *surmonter*, zaokrouhlený přední vysoký foném zde stojí v nepřízvučné slabice po prealveolárním neznělém [s], na počátku experimentu bylo sloveso 10 krát přečteno jako [sURmõte], na konci ke zlepšení nedošlo, naopak v 11 vysloveních bylo zaznamenáno [u]. V 6 případech na začátku studenti přečetli infinitiv tohoto slovesa [sIRMõte] a na konci v 5 případech.

Ve čtené nahrávce figurovalo velmi běžné substantivum *chaussures* [fosyr], inkriminovaná hláska se nachází po prealveolárním neznělém [s] v přízvučné slabice. Na začátku pozorování se studenti v tomto výrazu dopustili 14 chyb, nejčastěji jej četli [fosir] 11 krát, 2 krát [fosur] a jednou opět student ruského

původu [fɔsjur]. Na konci experimentu se však počet chybných realizací radikálně snížil, pouze na 3 celkově, což odpovídá zlepšení o 78,5%.

Do této kategorie hlásek patří také zaokrouhlené otevřené [æ] zaokrouhlené zavřené [ø], obě dvě hlásky stojí v jednoslabičných slovech ve slabikách zavřených. Text obsahoval dvě opět velmi běžná slova *jeune a peur* a studentům neznámý výraz *feutre*, přesto nejvíce chyb udělali ve slově *jeune* [ʒæɛn], četli jej otevřeně nezaokrouhleně [ʒɛɛn] v 15 případech na začátku a v 7 na konci. Adjektivum bylo rovněž ve 4 případech vysloveno [ʒon], touto výslovností posunuli studenti význam výpovědi *jeune fille/ jaune fille*. (Z gramatického hlediska je samozřejmě chybné umístění adjektiva *jaune* před substantivem, přesto je tato chyba zavádějící).

Substantivum *peur* bylo chybně přečteno 11 krát v říjnu a na konci 3 krát. Jeho výslovnost byla otevřená nezaokrouhlená [pɛʁ], což evokuje substantivum *père* - otec, 6 krát a na konci 3 krát. Při prvním čtení textu bylo substantivum vyslovené také [pɔːʁ]- 5 krát, opět studenti změnili chybnou výslovností význam slova (*port* – *přístav*). Pro studenty neznámé substantivum *feutre* bylo zrealizováno třemi způsoby - [fotr], [fɛtr], [futr]. V prvním případě je možné, že byli studenti ovlivněni slovem *faux*, velmi frekventovaným v běžném slovníku. (Slovo vyslovující se jako chybná realizace substantiva *feutre* existuje – *foutre* (sloveso – *je m'en fous*), jde o výraz familiárního původu).

Pokud celkově zhodnotíme výslovnost na počátku pozorování a na jeho konci, musíme konstatovat, že došlo ke zlepšení 24,7%, což je podobný výsledek jako u první sledované skupiny (26%).

Zde hypotéza nebyla potvrzena, zlepšení nedosáhlo 30%.

Další skupinou vokálů, jež byla podrobena analýze, byly nazály. Z níže uvedené tabulky je možné vyčíst chybovost v jednotlivých pozicích i celkový počet chyb na začátku a na konci 1. ročníku.

Níže znázorněná tabulka prezentuje chyby z kategorie nazálních vokálů. Studenti se dopustili 60 typů chyb na 31 možných pozicích. V této skupině bylo tedy zaznamenáno více typů chyb než ve skupině ostrých a vysokých samohlásek.



Tabulka č. 56: Nazálnost - [ã], [õ], [ẽ]

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Říjen počet chyb	Počet %	Květen počet chyb	Počet %
élégant	[elegã]	[elega]	11	44%	9	36%
élégant	[elegã]	[elegant]	4	16%	2	8%
élégant	[elegã]	[eleza]	2	8%	2	8%
descendu	[desãdy]	[desendy]	7	28%	2	8%
descendu	[desãdy]	[desandy]	3	12%	2	8%
anglaise	[ãglɛ:z]	[angle:z]	18	72%	12	48%
anglaise	[ãglɛ:z]	[[angla:z]	0	0%	1	4%
lentement	[lãtmã]	[lentmã]	6	24%	0	4%
lentement	[lãtmã]	[lantmã]	4	16%	1	0%
lentement	[lãtmã]	[lãtma]	6	24%	0	0%
tremble (2)	[trãblə]	[trɛmbl]	9	36%	2	4%
tremble (2)	[trãblə]	[trambł]	17	68%	2	4%
différence	[diferã:s]	[diferɛns]	1	4%	1	4%
différence	[diferã:s]	[diferans]	2	8%	0	0%
blanc	[blã]	[blan]	7	28%	1	4%
blanc	[blã]	[blank]	3	12%	3	8%
tranquille	[trãkil]	[trankil]	10	40%	4	16%
attend	[atã]	[ata]	6	24%	1	0%
attend	[atã]	[atand]	8	32%	6	24%
demande	[dəmã:d]	[dəmand]	9	36%	1	4%
demande	[dəmã:d]	[dəma]	6	24%	3	8%
entendu	[ãtãdy]	[ɛntãdy]	3	12%	2	8%
entendu	[ãtãdy]	[ãtendy]	3	12%	1	4%
entendu	[ãtãdy]	[antãdy]	11	44%	9	36%
entendu	[ãtãdy]	[atãdy]	1	4%	1	4%
entendu	[ãtãdy]	[ãtandy]	14	56%	5	20%
manque	[mã:k]	[mank]	1	4%	0	0%
chance	[ʃã:s]	[ʃans]	2	8%	0	0%
surmonter	[syrmõte]	[syrmõnte]	7	28%	0	0%
non	[nõ]	[nɔ]	18	72%	7	28%
repond	[repõ]	[repɔ]	5	20%	0	0%
repond	[repõ]	[repõnd]	5	20%	2	8%
reponde	[repõ]	[repõndr]	1	8%	1	8%
reponde	[repõ]	[repõndi]	1	4%	1	4%
reponde	[repõ:d]	[repɔ]	5	20%	1	4%
reponde	[repõ:d]	[repõnd]	2	8%	0	0%
repondrait	[repõdrɛ]	[repõndrɛ]	8	28%	1	4%
concession	[kõsesjõ]	[kõnsɛsjõ]	11	44%	10	40%
concession	[kõsesjõ]	[kõnsɛsjɔn]	9	36%	8	32%
concession	[kõsesjõ]	[kõnsɛsjɔn]	7	28%	0	0%
vient	[vjẽ]	[ilvjã]	19	76%	19	76%
vient	[vjẽ]	[ilvjɔn]	1	4%	0	0%

vient	[vjɛ̃]	[ilvjɛn]	4	16%	2	8%
intimidé	[ɛ̃timide]	[intimide]	7	28%	5	20%
intimidé	[ɛ̃timide]	[ãtimide]	14	56%	17	68%
intimidé	[ɛ̃timide]	[antimide]	2	8%	1	4%
intimidé	[ɛ̃timide]	[ɛntimide]	1	4%	0	0%
main	[mɛ̃]	[mɛn]	6	24%	1	4%
main	[mɛ̃]	[mã]	12	52%	12	48%
rien	[Rjɛ̃]	[Rjɛn]	7	28%	0	0%
rien	[Rjɛ̃]	[Rjã]	13	52%	17	68%
rien	[Rjɛ̃]	[Rjan]	2	8%	0	0%
moins	[mwɛ̃]	[mwã]	24	96%	24	96%
moins	[mwɛ̃]	[mwan]	1	4%	0	0%
institutrice	[ɛ̃stitytris]	[institytris]	7	28%	0	0%
institutrice	[ɛ̃stitytris]	[ɛnstitytris]	1	4%	1	4%
institutrice	[ɛ̃stitytris]	[ãstitytris]	17	68%	23	92%
bien	[bjɛ̃]	[bjɛn]	7	28%	4	16%
bien	[bjɛ̃]	[bjã]	18	72%	15	60%
limousine	[limuzin]	[limusan]	1	4%	0	0%
limousine	[limuzin]	[limuzã]	0	0%	1	4%
peine	[pɛ̃n]	[pɛ]	3	12%	4	16%
peine	[pɛ̃n]	[pã]	8	32%	5	20%
peine	[pɛ̃n]	[pan]	1	4%	0	0%
<b>Součet chyb</b>			<b>429</b>		<b>255</b>	

Nejprve se budeme věnovat zadní zaokrouhlené nazále [ã]. Výraz, ve kterém studenti nejvíce chybovali, je sloveso *trembler*, které figuruje v textu ve formě 3. os. singuláru (*sa main tremble, il tremble*) - [trãblɛ], hláska stojí v přízvučné pozici, následuje po dorzálním [R] a předchází bilabiální [b]. Studenti mají tendenci nahrazovat hlásku nosovou samohláskou ústní a vyslovovat nazální konsonant [trambɛ]. Činí tak na počátku v říjnu až v 17 případech a v 9 případech vyslovují [tremblɛ]. Na konci roku však dochází ke značnému zlepšení, [trambɛ] se objevuje v náhrávkách jen 2 krát stejně tak [tremblɛ].

Dále studenti často chybovali v adjektivech *anglaise* [ãglɛ:z] a *élégant* [elegã], v prvním z nich stojí nosový vokál hned v počáteční nepřízvučné slabice, z 25 možných realizací je nesprávně přečtených 18, studentům se nedaří vyslovit zadní zaokrouhlený vokál na počátku slova. Působí zde nepochybně fonologické síto, interference z češtiny (adjektivum ženského rodu - anglická). Na konci experimentu se situace příliš nezlepší, studenti se dopustí 12 chyb. V adjektivu *élégant* [elegã] dochází ke dvěma typům chyb, je čteno otevřeně s ústní samohláskou na

začátku experimentu v 11 nahrávkách a v 9 na konci či je přečteno navíc s koncovkou *feminina*, rovněž s ústní hláskou [elegant], to však jen ve 4 případech na začátku a ve 2 na konci experimentu. V adjektivu *tranquille* [trãkil] bylo analyzováno 10 chybných variant [trankil] na začátku a 4 na konci.

Dalším výrazem, v němž studenti chybovali je sloveso *entendre*, v textu stojí ve formě minulého participia – *entendu* [ãtãdy], nosovka je v první i druhé slabice. Studenti opět nahrazovali nazály hláskami ústními [antãdy] 11 krát na začátku zkoumání a 9 na konci experimentu. Nechtěně chybnou výslovností vytvořil jeden student tvar jiného slovesa *attendre* [atãdy], a to v říjnu i v květnu 1 krát. Chybná výslovnost ve druhé slabice [ãtandy] se objevila 14 krát v říjnu a jen 5 krát na konci roku. Jako další možné chybné realizace se objevily [entãdy] a [ãtendy] – nicméně velmi ojediněle. Stejný typ chyb se vyskytl u slovesa *descendre* – *descendu* [desãdy], bylo vysloveno [desendy] 7 krát na začátku a 2 krát na konci a [desandy] 3 krát a 2 krát. V případě výslovnosti s hláskou [ɛ] u obou sloves jde o vliv vizuálního kódu a chabou znalost slovní zásoby.

V nahrávce textu byla další slovesa obsahující nazálu [ã] *demander*, *attendre*, a to ve tvaru singuláru prézenta – *elle attend*, *il demande*, u obou se studenti dopouštěli v podstatě podobných chyb, buď četli zbytečně koncovku, která se nevyslovuje [atand] – 8 krát, nebo nevyslovili koncovou nazálu [ata] – 6 krát, na konci se však zlepšili, koncovku četli 6 krát a ústní hlásku již nevyslovili. Pokud jde o sloveso *demander* – je tomu naopak, koncovku, kterou měli číst, nevyslovili 6 krát a nazálu nahradili ústní hláskou a nosovým konsonantem 9 krát. U tohoto výrazu se výslovnost radikálně zlepšila, v květnu nebyla koncovka čtena již jen 3 krát a ústní hláska a nosový konsonant jen 1 krát. V případě vyslovení či naopak vynechávání finálních konsonantů, se domníváme, že jde o morfologické chyby, studenti neovládají v 1. ročníku správně konjugaci sloves.

Dalším výrazem, kde je námi citovaná nosovka obsažena 2 krát, je adverbium – *lentement* [lãtmã], opět se v něm objevily stejné chyby [lantmã] – 4 krát, [lãtma] – 6 krát, [lentmã] – 6 krát. Do konce experimentu byly zmíněné chyby více méně odstraněny.

Substantivem, v němž studenti v přízvukné zavřené slabice chybovali, je výraz *différence* [diferã:s] – studenti znovu čtou buď hlásku ústní [diferans] – 2 krát, nebo vyslovují [diferens] – 1 krát na začátku i konci pozorování. Pokud studenti použijí ve slově *différence* samohlásku [ɛ], myslíme si, že jde opět o vliv vizuálního kódu, ale zároveň o interferenci z 1. cizího jazyka angličtiny [difrəns].

Chyby lze rovněž najít u krátkých jednoslabičných výrazů *blanc*, *manque*, *chance*, tato slova jsou přečtena bez nazálních vokálů - [blan] – 7 krát, [mank] – 1 krát, [fãns] – 2 krát, ve velmi malém počtu. U adjektiva *blanc* byla ještě zaznamenána chyba s vysloveným finálním konsonantem [blank] – 3 krát. Na konci experimentu jsou opět výše uvedené chybné realizace ojedinělé.

Nyní obrátíme pozornost k nosovce [ɔ̃]. Tato nazála figuruje ve slově *non* [nɔ̃], studenti 18 krát přečetli slovo s hláskou ústní, na konci pozorování 7 krát.

Nosovka se objevuje ve slovesu *répondre*, v jeho různých formách, zde nejprve ve 3. os. singuláru prézenta, ve větě (*elle ne répond pas*). V nahrávkách studentů zazněly 2 chybné varianty tohoto slovesa: [repɔ̃] – 5krát, [repɔ̃nd] – 5 krát. Jedná se o zcela obvyklé výslovnostní chyby. Sloveso je v textu také ve tvaru subjunctivu prézenta – *qu'elle réponde* [repɔ̃:d], zde naopak je nutné přechíst finální konsonant před nevysloveným němým [ə], V nahrávkách je možné slyšet 4 chybné artikulace: [repɔ̃] – 5 krát, [repɔ̃nd] – 2 krát, [repɔ̃ndr] – 1 krát, [repɔ̃ndi] – 1 krát na začátku experimentu. První dvě jsou opět obvyklé výslovnostní chyby, dvě následující spíše poukazují na nedostatečné morfologické znalosti. Gramatickým tvarem rovněž užitým v textu je kondicionál prézenta – *répondrait-elle*, studenti vysloví ústní samohlásku a nosovou souhlásku [repɔ̃ndrɛtɛl] 8 krát a na konci pouze 1 krát. Ve slovesu *surmonter* je užitá ústní samohláska a za ní konsonant [n] [syrmɔ̃ntɛ] -7 krát a na konci již tato chyba v nahrávkách mizí.

Posledním slovem obsahujícím nazálu [ɔ̃] je substantivum *concession* [kɔ̃sɛsjɔ̃]. Nosovka se objevuje na dvou pozicích a na obou je nahrazena ústní samohláskou před nazální souhláskou [n] [kɔ̃nsɛsjɔ̃] – 11 krát na začátku a 10 krát na konci experimentu, [kɔ̃sɛsjɔ̃n] - 9 krát na začátku a 8 krát na konci. Taktéž byl zaznamenán tvar [kɔ̃nɛsjɔ̃n] – dokonce 7 krát, ale pouze na začátku. Často student

přečte výraz, který je běžnější a má jednodušší artikulaci, jedná se o vnitrojazykovou interferenci. (Léon, Léon, 1997:62).

Nejvíce problematickou nazální samohláskou pro českého mluvčího je přední nezaokrouhlené [ẽ], většinou ji realizuje jako [ã]. Studenti mají problémy rozlišit hlásku při percepci a to se promítá do chybné produkce. Při první nahrávce byla tato hláška, obsažená v sedmi slovech textu, přečtena správně jen ojedinele. Například sloveso *venir*, které je ve 3. os. singuláru – *il vient* [vjẽ], studenti vyslovili [ilvjã] – 19 krát, [ilvjən] - 1 krát a [ilvjɛn] - 4 krát.

Nosový vokál se vyskytuje u jednoslabičných slov *main*, *rien*, *moins*, *bien*. Ve všech čtyřech citovaných slovech studenti uplatňují výslovnost s nosovkou [ã] nebo ústní samohláskou [a] či [ɛ]. Nejvíce chyb se ukazuje ve slově *moins* [mwã] – 24 v říjnu i v květnu, dále u adverbia *bien* [bjã] – 18 a na konci 15 případů. Neurčité zájmeno *rien* [rjã] zaznamenalo též početné chyby, bylo 13 chybně artikulováno v říjnu a dokonce 17 krát v květnu. Substantivum *main* je taktéž vysloveno [mã] na začátku i na konci 12 krát. Ve všech výše citovaných slovech se objevuje paralelně chybně vyslovená varianta s otevřenou samohláskou [ɛ], u slova [Rjɛn] 7 krát, [mɛn] – 6 krát, [bjɛn] - 7 krát, výraz *moins* je čten [mwan] pouze jednou.

Studenti velice často chybují, pokud je nosovka na začátku slova – *intimidé*, *institutrice*. Zaměňují nosový vokál ústním [in]. Zde je možné najít hned několik důvodů- jsou studenti pod vlivem vizuálního kódu, jde o interferenci z angličtiny (*intimidate*) či se domnívají, že se hláška čte [in] stejně jako u privativního prefixu. Výrazy by však musely začínat slabikou in+ vokál (*inaperçu*). Hláška [i] zazněla u adjektiva *intimidé* - 7 krát a u substantiva *institutrice* - také 7 krát na počátku projektu, na konci se zvyšuje počet užití nosovky [ã] - [ãtimide] je vysloveno v květnu 14 krát a na konci 17 krát, [ẽstitytris] je vysloveno [ãstitytris] 17 krát a v květnu 23 krát nahrazuje tedy byť opět chybně ústní hlásku, jak bylo uvedeno výše. V nahrávce se objevily ještě další chybné varianty [antimide] a [ɛntimide], stejně tak [ɛnstitytris], ale jen velmi zřídka.

Poměrně nečekanou chybou je výslovnostní realizace substantiva *la peine*, zřejmě z lexikální neznalosti výrazu studenti substantivum četli místo s ústní otevřenou hláskou [lapɛn] s nosovkou [lapẽ] – 3 krát na konci i na začátku, vyslovili

tím nechtěně slovo s naprosto odlišným významem (*lapin – králík*), či [lapã] – 8 krát v říjnu a 5 krát v květnu, slovo nabylo jiného smyslu (*pan – šos, bok, lic*) a v případě užití hlásky ústní [pan] – 1 případ, se opět podařilo užít významově naprosto odlišné slovo *la panne (porucha)*. Podobně je tomu u substantiva *limousine [limuzã]*, avšak pouze v jednom případě nesprávně přečtené s nosovkou (substantiva podbarvena modře).

Pokud budeme hodnotit výslovnost nosových vokálů na začátku testu a na jeho konci, dospějeme k závěru, že zde došlo k citelnému zlepšení, zvláště to platí o nosovém vokálu [ã]. V první nahrávce studenti přečetli tento vokál na různých pozicích 174 krát chybně, při opakovaném čtení v květnu již jen 73 krát, zlepšení tedy představuje 58%. Dále jsme sledovali výslovnost nazály [õ]. Zde došlo rovněž ke zlepšení, 79 chyb bylo zaregistrováno na začátku, na konci již pouze 31, což činí dokonce 60,7%. Pro české mluvčí nejsložitěji vyslovitelný vokál [ẽ] zaznamenal taktéž zlepšení, ale ne zásadní. V říjnu studenti chybovali 163 krát při jeho vyslovení a v květnu při opakované četbě téhož textu 141 krát, zdokonalili výslovnost fonému o 13,4 %. Celkově ve všech nosových vokálech bylo dosaženo radikálního zlepšení, a to o 40,5%. Tímto výsledkem byla samozřejmě potvrzena hypotéza, která stanovila zlepšení o 30%

Další kategorii chyb, jež byla v nahrávkách sledována, představují hlásky zavřené, konkrétně zavřené ostré [e]. Jednotlivé hodnoty znázorňuje níže uvedená tabulka.

**Tabulka č. 57: Zavřenost/ ostrost/ [e]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Říjen počet chyb	Počet %	Květen počet chyb	Počet %
intimidé	[ẽtimide]	[ẽtimide]	17	68%	16	64%
intimidé	[ẽtimide]	[ẽtimid]	2	8%	2	8%
surmonter	[syrmõte]	[syrmõte]	13	52%	10	40%
surmonter	[syrmõte]	[syrmõtr]	6	24%	5	20%
surmonter	[syrmõte]	[syrmõtre]	1	4%	1	4%

laissez	[lese]	[lesɛ]	19	76%	19	76%
laisser	[lese]	[lɛs]	1	4%	0	0%
rêver	[reve]	[rɛve]	12	48%	7	28%
rêver	[reve]	[revɛ]	20	80%	11	44%
rêver	[reve]	[rɛv]	4	20%	4	20%
venez	[v(ə)ne]	[vənɛ]	21	84%	14	56%
parler	[parle]	[parlɛ]	21	84%	19	76%
parler	[parle]	[parl]	2	8%	1	4%
achetée	[aʃte]	[aʃtɛ]	15	60%	13	52%
achetée	[aʃte]	[aʃɛt]	2	8%	0	0%
achetée	[aʃte]	[aʃt]	1	4%	1	4%
achetée	[aʃte]	[aʃta]	1	4%	0	0%
différence	[diferã:s]	[difrã:s]	1	4%	0	0%
<b>Součet chyb</b>			<b>159</b>		<b>123</b>	

Studenti chybovali také v hláskách ostrých zavřených, celkově text četli spíše neutrálně nenapjatě, což samozřejmě výslovnost těchto hlásek ovlivnilo. Zaměřili jsme svou pozornost nejprve na hlásku [e].

Tento foném se většinou objevoval ve finální pozici ve slabice otevřené a přízvučné. Jedná se o slovesné infinitivy a tvary sloves ve 2 os. plurálu. Téměř shodný relativně vysoký počet chyb při první realizaci nahrávky byl zjištěn u sloves *venez* [vənɛ] - 21, *laissez* [lese] - 19, *rêver* [reve] - 20, *parler* [parle] – 21 chybných artikulací. Sloveso *surmonter* [syrmõte] zaznamenalo 13 chybných vyslovení. Tvar participia minulého, které je součástí minulého kondicionálu - *achetée* [aʃte] byl chybně vysloven na začátku 15 krát a na konci 13 krát. Samohláska byla čtena otevřeně ve všech případech - [lesɛ], [revɛ], [parlɛ], [aʃtɛ], [syrmõtɛ]. U citovaných realizací fonému došlo ke zdokonalení výslovnosti, avšak pouze u některých studentů.

Adjektivum *intimidé* [ẽtimide], které bylo již zmiňováno v kategorii nazál, obsahuje ve finální slabice foném [e], studenti četli tento vokál otevřeně [ẽtimide] 17 krát v říjnu a 16 krát v květnu, zlepšili výslovnost jen o 4%. Adjektivum bylo také vysloveno bez koncového vokálu [ẽtimid] pouze však 3 krát.

Při četbě literární ukázky docházelo ještě k dalším chybným realizacím, foném nebyl u jednotlivých slovesných tvarů vysloven vůbec, zřejmě studenti zaměnili infinitiv za 3. os. singuláru - [rev], objevuje se při četbě nahrávky 4 krát v říjnu i v květnu. U slovesa *parler* byla zaregistrována chyba stejného charakteru [parl] – 2 krát na začátku a 1 krát na konci testu. Také však pouze jednou bylo sloveso *laisser* přečteno [les]. Jedná se zřejmě o nedostatečné znalosti z oblasti morfologie, konkrétně koncovek slovesných. Další varianty chyb u slovesa *surmonter* – studenti jej vyslovili - [syrmõtr], přečetli sloveso 1. třídy slovesné jako sloveso nepravidelné typu *rendre* (6 krát v říjnu a 5 krát v květnu), také jde zřejmě o nedostatky v gramatických znalostech. Chyba typu [syrmõtre] ukazuje na fakt, že sloveso *montrer*, kterým studenti zaměnili správný tvar uvedený v textu – *surmonter*, je více frekventované a studenty užívané, mohli bychom mluvit o vnitro jazykové interferenci. Další typy chyb byly analyzovány u slovesa *achetée* - [aʃet] - v případě tohoto chybného vyslovení se jedná o záměnu participia za 3. os. singuláru a dále varianty - [a/t] [a/ta], které byly ojedinělé. Studenti si asi vůbec neuvědomili, že vyslovují tvar minulého času *passé simple* [a/ta]. Učňme ještě poznámku k chybné artikulaci substantiva *différence*, bylo vysloveno [difrã:s]. Jedná se o chybu naprosto opačného typu, která se však objevila pouze 1 krát, místo znělé zavřené ostré hlásky bylo užito schwa. Zde se domníváme, jedná o mezijazykovou interferenci z angličtiny.

Varianta chyby s nevyslovenými koncovými vokály, jejichž grafický přepis je /ée/, upozorňuje na fakt, že studenti mají nedostatky v morfologických znalostech, formování minulého participia ženského rodu, nebo také nemají fonetické znalosti, aby odlišili četbu fonémů [e] a [ə] ve finálních slabikách sloves.

Analýza chyb kategorie zavřené hlásky [e] ukázala, že zavřená napjatá výslovnost dělá studentům značné problémy. Počet chyb zachycených při první nahrávce se z počtu 159 snížil o 36 při druhé nahrávce, což činí 22,6%.

V tomto případě stanovená hypotéza, zlepšení o 30%, potvrzena nebyla.



**Tabulka č. 58: Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet/ schwa**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Říjen počet chyb	Počet %	Květen počet chyb	Počet %
regarde	[Rəgard]	[REgard]	16	60%	12	48%
venez	[v(ə)ne]	[vENE]	12	48%	5	20%
feutre	[føtrə]	[føtr]	18	72%	15	60%
visible	[viziblə]	[vizibl]	23	92%	22	88%
offre	[ɔfrə]	[ɔfr]	12	48%	9	36%
tremble (2krát)	[trãblə]	[trãbl]	48	96%	44	88%
d'autre	[dotrə]	[dotr]	13	52%	14	56%
<b>Součet chyb</b>			<b>142</b>		<b>121</b>	

Vedle zavřené a ostré hlásky [e] se objevuje v textu taktéž hláska němé [ə] /schwa. Němé [ə] je hláska přední a zaokrouhlená.

Pokud se jedná o tyto fonémy, figurovaly v nahrávce hned v několika slovech.

Nejprve se zaměříme na e-muet, které se nacházelo ve slovesných tvarech *regarde* a *venez* v prvních otevřených nepřízvučných slabikách. Otevřené [e] namísto e-muet zde studenti přečetli v říjnu 12 krát a v květnu 5 krát u slovesa *venir* a u slovesa *regarder* 16 krát na začátku a 12 krát na konci.

E-muet se vyslovuje na konci slov či rytmických celků ve skupině: *souhláska* + *r/l* + *e*. Studenti četli při realizaci nahrávky jednotlivá slova slabikotvorně a patřičně nelabializovali e-muet.

Substantivum *feutre* bylo vysloveno slabičně bez zaokrouhlení v říjnu 18 krát a v květnu 15 krát, přičemž bylo jednou vysloveno zkomoleně. A konečně jednoslabičný slovesný tvar *offre* byl na začátku přečten slabikotvorně 12 krát a na konci 9 krát.

V textu se nacházela slova obsahující schwa v poloze přízvučné na konci rytmické skupiny – *visible*, *tremble*, *d'autre*. Slovesný tvar *tremble*, který je v textu obsažen dvakrát, byl 48 krát v říjnu vysloven nelabializovaně, ale naopak chybně

slabikotvorně, v květnu tomu bylo 44 krát. Je možné, že právě laterála [l] způsobuje u českých studentů slabičnou artikulaci. Podobně je tomu u adjektiva *visible*, u něhož je slabičná artikulace velmi četná, v říjnu realizovali studenti slovo slabikotvorně 23 krát a v květnu nenastalo v podstatě žádné zlepšení, neboť přečetli adjektivum chybně 22 krát. Pokud jde o adverbium *d'autre*, studenti se více snažili nečíst poslední hlásky – tr+ e slabičně, ale spíše labializovat či nevyslovovat. V říjnu četli slabičně adverbium 13 krát a v květnu 14 krát.

Sledování výslovnosti e-muet doložilo skutečnost, že studenti neumí dostatečně labializovaně vyslovit tuto samohlásku a pod vlivem mateřštiny realizují slabiky i ve skupině: souhláska + r/l + e, kde je nutné buď konsonantickou skupinu nevyslovit, či za předpokladu značného úsilí samohlásku labializovat.

Na začátku experimentu vyslovili slabikotvorně studenti výrazy obsahující e-muet 142 krát a na jeho konci v květnu 121 krát. Došlo pouze o zanedbatelné zlepšení o 14,7%.

**Tabulka č. 59: Zavřenost, ostrost [i]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Říjen počet chyb	Počet %	Květen počet chyb	Počet %
dit (6 krát)	[di]	[di<]	117	78%	99	66%
fille(3krát)	[fi]	[fi<]	58	77,3%	56	74,6%
cigarette	[sigaret]	[si<garet]	27	54%	23	46%
souri	[suri]	[suri<]	15	60%	14	44%
merci	[mersi]	[mersi<]	8	32%	6	24%
tranquille	[trãkil]	[trãki<l]	18	72%	17	68%
réfléchi	[refleʃi]	[refleʃi<]	15	60%	18	72%
limousine	[limuzin]	[li<muzi<n]	12	48%	12	48%
visible	[viziblə]	[vi<zi<bl]	20	80%	18	72%
intimidé	[ẽtimide]	[ẽti<mi<de]	18	72%	18	72%
différence	[diferã:s]	[di<ferã:s]	18	72%	14	56%
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽsti<tytri<s]	21	84%	23	92%
<b>Součet chyb</b>			<b>347</b>		<b>318</b>	

Do kategorie ostrých a zavřených fonémů je potřeba rovněž zařadit samohlásku [i]. Jde o přední vysokou ústní hlásku, která je ve francouzské výslovnosti artikulována napjatěji než české [i]. Francouzské [i] je foném vyšší a zaostřenější než český. Studenti většinou artikulují [i] stejně jako v rodném jazyce, vlivem čehož mohou rodilí mluvčí vnímat vyslovené [i] jako [e].

Foném [i] se vyskytuje v textu opakovaně, a to především ve slovesu *dire*, jehož tvar ve 3. os. singuláru mužského či ženského rodu (*dit*) - [di] se v textu objevuje 6 krát. Při počtu 25 nahrávek na začátku i konci pozorování je hláska vyslovena při každé nahrávce 150 krát. V první nahrávce studenti četli hlásku s větší aperturou, otevřeněji 117 krát, což představuje 78% chybnou artikulaci. Na konci experimentu vyslovili foném [i] otevřeněji 99 krát, to znamená v 66 %. Vždy více než polovina vyslovených fonémů [i] byla zrealizována chybně.

Sloveso se většinou nachází na konci rytmických skupin (*Elle lui dit qu'elle ne fume pas, il dit qu'il a entendu parler*), nese přízvuk, hlásky by měla být ostrá, zavřená a samozřejmě lehce prodloužená. Někteří studenti na konci tohoto typu rytmických skupin zrychlují tempo promluvy, krátké jednoslabičné slovo nepřízvukují a ani jej nečtou dostatečně napjatě.

Mezi slova, která se v textu opakují, patří také jednoslabičné substantivum *fille* [fi], je při četbě vysloveno celkem 75 krát, z toho více otevřeně na počátku pozorování 58 krát, tj. v 77,3%. Na konci experimentu jsou výsledky jen o něco málo lepší, studenti vyslovují substantivum 56 krát s větší aperturou.

K poněkud lepším výsledkům jsme dospěli při analýze poslechu tříslabického substantiva *cigarette* - [siɡaʁet], ve kterém stojí hláska [i] v první nepřízvučné slabice. Substantivum se objevuje v textu 2 krát, je tudíž vysloveno celkově 50 krát a z toho s chybnou nedůsledně zavřenou a ostrou výslovností 27 krát na začátku a 23 krát na konci výzkumu.

Foném [i] se objevuje v přízvučném postavení ve dvouslabičných slovech a v jednom tříslabickém – *souri* - [suri], *merci* - [mersi], *tranquille* - [trâkil], *réfléchit* - [refleʃi]. V přičestí minulém slovesa *sourir* - *souri*, je [i] v říjnu 15 krát artikulováno otevřeněji a v květnu následujícího roku 14 krát. Adverbium *merci* je 8 krát artikulováno s větší aperturou na začátku pozorování a na konci 6 krát, také

adverbium *tranquille* je nedostatečně ostře a napjatě vysloveno 18 krát v říjnu a 17 krát na konci pozorování. Sloveso *réfléchit* přečetli studenti více otevřeně na začátku 15 krát a na konci dokonce bylo zaznamenáno 18 chybných realizací.

Ve čtyřech slovech, která jsou obsažena v textu, figuruje vokál *[i]* hned dvakrát – *limousine* *[limuzin]*, *visible* *[viziblə]*, *intimidé* - *[ẽtimide]* a *institutrice* *[ẽstitytris]*. I v těchto výrazech se studenti dopuštěli více otevřené výslovnosti možná navíc i vlivem vnitrojazykové interference v obou vokálech. Méně ostře a málo zavřeně vyslovovali adjektivum *visible* - *[viziblə]* – 20 krát na začátku sledování a 18 krát na jeho konci. Dále u adjektiva *intimidé* – došlo k nepřiliš výrazně ostře vysloveným realizacím na začátku i na konci v 18 případech. U substantiva *limousine* studenti přečetli hlásky méně ostře 12 krát a na začátku i konci experimentu. Substantivum se nachází na konci rytmičné skupiny, hláska *[i]* je nejen v poslední slabice lexikálního slova, ale také v poslední slabice rytmičné skupiny celé výpovědi, tato skutečnost zřejmě napomohla k napjatější a ostřejší artikulaci hlásky.

Sledovaný vokál *[i]* je obsažen taktéž v substantivu *différence* - *[diferã:s]* v první nepřízvučné slabice, výslovnost ostrého vysokého *[i]* činila i v tomto substantivu studentům obtíže, na počátku experimentu vyslovili hlásku málo ostře 18 krát a na konci 14 krát.

Nejvíce výslovnostně obtížné slovo v celém textu bylo substantivum *institutrice* - *[ẽstitytris]*, hláska *[i]* zde v nepřízvučném postavení následuje po prealveolárním závěrovém konsonantu *[t]*. Vokál byl málo ostře a zavřeně vysloven v říjnu 21 krát z 25 možných realizací a v květnu dokonce 23 krát. K četným chybám zřejmě přispívá střídání nosové, ostré a labializované artikulace ve slabikách jdoucích za sebou *[i]* - *[y]* - *[i]*, což je pro českého studenta značně obtížné.

Analýza výslovnosti ostrého *[i]* ukázala, že studenti vyslovují tento vokál nedostatečně zavřeně. Na počátku experimentu jej nepřečetli ostře ve 347 případech a na jeho konci v 318. Zlepšení je tudíž mizivé, pouze o 8,3 %. Zavřené a ostré hlásky činí českému studentovi značné obtíže, což bylo již výše potvrzeno analýzou vokálu *[e]*.

Posledním zkoumaným jevem je výslovnost polosouhlásek [w] a [ɥ], které se v textu nacházely na 6 možných pozicích.

**Tabulka č. 60: Polosouhlásky – [w], [ɥ]**

Lexikální slovo	Správný fonetický přepis	Zaznamenaná chyba	Říjen počet chyb	Počet %	Květen počet chyb	Počet %
doit	[dwa]	[dua]	1	4%	0	0%
quoi	[kwa]	[ki]	1	4%	0	0%
moi	[mwa]	[muan]	1	4%	0	0%
moi	[mwa]	[mon]	1	4%	3	12%
croit	[krwa]	[krua]	2	8%	0	0%
lui(5krát)	[lɥi]	[li]	0	0,8%	1	0,8%
puis	[pɥi]	[pui]	5	20%	1	4%
puis	[pɥi]	[pi]	2	8%	2	8%
<b>Součet chyb</b>			<b>13</b>		<b>7</b>	

Studenti se dopustili 8 typů chyb na 6 pozicích.

Polosouhláska [w] se nacházela ve slovech: *il doit*, *pourquoi*, *moi*, *moins*, *il croit*, polosouhláska [ɥ] pak ve slovech: *lui* (2 krát), *puis*. Studenti polosouhlásku rozdělili do dvou slabik [dua], [krua], [pui], a vyslovovali tudíž základní foném, který je výchozí pro polosouhlásku a hlásku následující odděleně ve dvou slabikách.

Další chyby zájmeno interogativní *quoi* – vysloveno - [ki], zájmeno osobní *lui* přečteno [li], zde se jedná o chyby spíše morfologické povahy.

Adverbium *puis* realizováno jako [pi]. Výše uvedená chybná artikulace dokládá fakt, že polosouhláska byla nahrazena jednoduchým vokálem vždy stejným bez odlišení, zda se jednalo o polosouhlásku [w] nebo [ɥ]. Tento fakt upozorňuje na realitu neznalosti polosouhlásek typických pro francouzský fonetický systém.

Zájmeno osobní *moi* bylo přečteno [muan] a také jako zájmeno přivlastňovací – *mon*, což jsou spíše lexikální chyby. Zájmeno osobní stojí ve větě, kde je součástí imperativu – *laissez-moi tranquille*. Můžeme se opět domnívat, že chyba byla ovlivněna gramatickými neznalostmi.

Po celkovém zhodnocení této kategorie chyb je možné konstatovat, že chyby byly spíše řídké, v první nahrávce dosáhly počtu 13 a při druhé v počtu 7. Došlo ke zlepšení o 46,1%, v tomto případě byla hypotéza stanovující zlepšení o 30% potvrzena.

Nahrávku jsme analyzovali z pohledu textu a frekvence chybných výslovnostních realizací v něm, ale taktéž z pohledu studenta, proto je možné srovnat chyby jednotlivých studentů v konkrétních skupinách fonémů. 3 studenti měli již na počátku méně než 30 chyb z celkového počtu 141 typů chyb na 85 potenciálních pozicích, kde se chyba mohla v textu vyskytnout. Chyba se nevyskytla ve slovech – *son*, *oui*. 8 studentů se zlepšilo a dosáhlo výsledku maximálně 30 chyb na konci experimentu. 17 studentů z 25 překročilo limit 30 chyb. Vytvořili jsme skupiny studentů dle počtu chyb:

Do 20 chyb na konci experimentu - 3 studenti - 12%

Do 25 chyb na konci experimentu - 1 student - 4 %

Do 30 chyb na konci experimentu - 4 studenti - 16%

Nad 30 chyb na konci experimentu - 17 studentů - 68 %

Více než polovina studentů stále při četbě úryvku nesprávně vyslovuje více než 20 hlásek. Nejvíce chyb realizují v nosových vokálech v průměru 10 chyb na počátku a 7 na konci experimentu.

Pokud zhodnotíme frekvenci všech uskutečněných chyb ve skupině, dojdeme k následujícímu závěru, na začátku experimentu byly jednotlivé fonémy patřící do výše uvedených kategorií přečteny chybně 1320 krát a na konci sledování 997 krát, to představuje zlepšení o 24,4%. Celkově tedy hypotéza, která stanovovala 30% zlepšení, doložena nebyla (viz Tabulka č. 82 – Přílohy).

### 3.2.2.2 Koartikulace

#### Vázání a navazování

Při sluchové analýze jsme se zaměřili také na problematiku uceleného čtení rytmických skupin ve francouzském textu. Rytmičké skupiny respektují významové celky, lexikální slova nemohou být oddělována.

V první nahrávce zrealizované v říjnu studenti text velmi členili, nejen na lexikální slova, ale dokonce v druhé části textu na slabiky, a tudíž nedodržovali rytmus. V nahrávkách docházelo v mnoha případech k přetržené četbě jednotlivých rytmických skupin, text byl často prokládán nefunkčními pauzami (*il/le/lui/demande, elle/lui dit*), někteří studenti se nicméně snažili rytmus dodržovat. Pokud docházelo k odchylkám v rytmu, tak většinou na místech, kde by mělo být realizováno vázání, nebo pokud se jednalo o slova méně frekventovaná a pro mluvčího neznámá (*avec/cette/ concession*) či o internacionalismy (*la fille /de/ l'in/sti/tu/trice /de l'école de filles de Sadec*). Studenti váhali nad realizací jednotlivých segmentů, a proto přerušovali tok čteného projevu.

V textu se nacházela pouze tři vázání, z nichž první dvě jsou nepovinná:

- *il est intimidé* - [ilɛtɛ̃timide] – nikdo ze studentů jej nezrealizoval
- *qu'elle aurait-achetée* - [kɛloɛtaʃte] – zrealizovala 1 studentka v říjnu
- *que répondrait-elle* - [kəɛpɔ̃dɛɛl] – zde se studenti v říjnu dopustili 14 a v květnu 13 chyb

Povinné vázání provedlo jen 11 studentů z celkového vzorku v říjnu a 12 v květnu. Nepovinná vázání nerealizovali vůbec až na jednu výjimku, na rozdíl od rodilých mluvčích.

Text obsahoval taktéž několik konsonantických navazování: *une cigarette anglaise* [ynsigaretãglɛːz], *vers elle* [vɛɛl], *elle attend* [ɛlatã], *qu'elle est* [kɛɛ], *qu'elle aurait* [kɛloɛ].

Co se týče rytmické skupiny *une cigarette anglaise*, žádný ze studentů nevytvořil důsledné navazování [yn-si-ga-ɛɛ-tã-glɛːz]. Mezi přečtením substantiva a shodného přívlastku velmi váhalo v říjnu 8 studentů a v květnu 6.

Problémy činilo studentům spojení předložky a zájmena, toto navazování je povinné. Studenti předložku oddělovali od osobního zájmena a kladli přízvuk na předložku i zájmeno [vɛʀ /ɛl]. V říjnu 22 z 25 studentů nepřečetlo intonační jednotku propojeně, v květnu 21 studentů.

Rytmická skupina *elle attend* [ɛlatã] zaznamenala přetržené čtení v říjnu 8 krát a v květnu již jen 1 krát. Další enchainement consonantique představuje *qu'elle est* [kɛlɛ], v říjnu i v květnu kladli studenti mezery mezi jednotlivá lexikální slova 9 krát. Konsonantické navazování obsahuje rovněž rytmická skupina *qu'elle aurait* [kelore], studenti zde zaváhali v říjnu 8 krát a v květnu 5 krát.

V textu se objevila ještě vokalická navazování – *la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or* [laʒœnfijoføtrədomeofoʒyrdɔʀ] *il lui offre* [illyioʃʀ], *qu'il a entendu* [kilaãtãdy].

S navazování v rámci rytmicke skupiny *il lui offre* [illyioʃʀ], neměli studenti příliš problém, vázání nerespektovalo v říjnu 6 mluvčích a v květnu 4.

Rytmická skupina - *qu'il a entendu* [kilaãtãdy] byla pro studenty více obtížná, 8 studentů vložilo pauzu mezi sloveso *avoir* a participium v říjnu a v květnu 9. Navíc se objevil další problém, jestliže studenti rytmicke skupinu správně svázali, tak často přečetli foneticky nesprávně sloveso *entendre*, zaměňovali jej za sloveso *attendre* - [kilaatãdy].

V případě rytmicke skupiny *la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or* [laʒœnfijoføtrədomeofoʒyrdɔʀ] - je nutné svázat plynule spojku „a“ (et) a předložku následující, toto se studentům nedařilo, v říjnu spojku oddělilo 12 studentů a v květnu 11. Byla zaznamenána ještě další chyba, studenti vyslovili konsonant [t], což je striktně zakázané, vázání se spojkou „a“ francouzština nepřipouští. Přesto v říjnu 4 studenti hlásku vyslovili, v květnu tomu bylo v 1 případě.



**Tabulka č. 61: Vázání v rytmičských skupinách**

Rytmičská skupina	Přepis vazby čtené Francouzi	Chybná četba	Říjen počet chyb	Květen počet chyb
il est intimidé	[ilɛ(t)ɛ̃timide]	[ilɛ/ ɛ̃timide]	25	25
qu'elle aurait- achetée	[kɛlɔʁɛ(t)ɑʃte]	[kɛlɔʁɛ/ ɑʃte]	24	25
répondrait-elle	[kəʁɛpɔ̃dʁɛ(t)ɛl]	[kəʁɛpɔ̃dʁɛ/ɛl]	14	13
<b>Součet chyb</b>			<b>63</b>	<b>63</b>

**Tabulka č. 62: Konsonantické navazování v rytmičských skupinách**

Rytmičská skupina	Přepis vazby čtené Francouzi	Chybná četba	Říjen počet chyb	Květen počet chyb
une cigarette anglaise	[ynsigarɛtɑ̃glɛːz]	[ynsigarɛt/ ɑ̃glɛːz],	8	6
vers elle	[vɛʁɛl]	[vɛʁ/ ɛl],	22	21
elle attend	[ɛlatɑ̃]	[ɛl/ atɑ̃]	8	1
qu'elle est	[kɛlɛ]	[kɛl/ ɛ]	9	9
qu'elle aurait	[kɛlɔʁɛ]	[kɛl/ ɔʁɛ]	8	5
<b>Součet chyb</b>			<b>55</b>	<b>42</b>

**Tabulka č. 63: Vokální navazování v rytmičských skupinách**

Rytmičská skupina	Přepis vazby čtené Francouzi	Chybná četba	Říjen počet chyb	Květen počet chyb
feutre d'homme et aux chaussures d'or	[fœʁdɔ̃mɛɔfɔsyʁdɔʁ]	fœʁdɔ̃m/e/ ɔfɔsyʁdɔʁ]	12	11

feutre d'homme et aux chaussures d'or	[føʁdɔmeoʃosyʁdɔʁ]	[føʁdɔm/et/ oʃosyʁdɔʁ]	4	1
il lui offre	[illqiɔfr]	[illqi/ɔfr]	6	4
qu'il a entendu	[kilaãtãdy]	[kila/ãtãdy]	8	9
<b>Součet chyb</b>			<b>30</b>	<b>25</b>

Po zhodnocení výsledků můžeme konstatovat fakt, že studenti v případě vokálního navazování často vkládají tvrdý hlasový začátek, přerušují tok promluvy a snaží se členit text na lexikální slova, stejně je tomu u konsonantického navazování. Od října do května došlo pouze k malému posunu pozitivním směrem, a to spíše u konsonantického než u vokálního navazování.

Vázání koncových konsonantů s následující samohláskou v rámci rytmických skupin nebylo v textu četné, ze tří uvedených je povinné vázání v inverzní otázce. Další dvě jsou fakultativní. Rodilí mluvčí respektovali všechna vázání, neboť šlo o pečlivou četbu z listu, na rozdíl od spontánní promluvy.

### 3.2.2.3 Suprasegmentální rovina

#### Analýza prozodických chyb

Předmětem analýzy suprasegmentální roviny je stejně jako v prvním testu čtený text, ukázka z románu *l'Amant* od M. Durasové. Jak jsme se již zmiňovali výše je nutno vzít v úvahu rozdílné podmínky spontánní promluvy a čteného textu. Ve čteném textu se projevují váhání, přerušování plynulosti projevu v případě neznalosti lexika a pravidel gramatiky (*il le lui demande* - [illəlyidəmə:d/ʔ] čteno bez finálního konsonantu).

Čtený text může být více plánován, měly by být respektovány prozodické jednotky, které by měly být časově strukturované a prozodicky segmentované. To je však možné za předpokladu, že student nemá problémy s textem na lexikální a gramatické úrovni. Do textu byly vkládány nejenom funkční gramatické pauzy, ale

rovněž pauzy váhání. Často studenti četli text na stejném tónu bez správného užívání intonačních křivek z důvodu jazykových neznalostí.

Předložený text obsahuje 39 rytmických skupin, členěných dále na intonační jednotky.

Ve čteném projevu je potřeba rytmické celky dodržovat, byť je možné akceptovat větší či menší členění. Text je tvořen krátkými výstižnými větami, připomínajícími záběry kamery. Jde o věty oznamovací či velmi jednoduchá souvětí souřadná či podřadná. Je pravidlem klást na konci rytmických skupin uprostřed výpovědi křivku stoupavou, pokud však jde o konec výpovědi, hlas klesá. V případě oznamovací věty postupně klesá.

Stejně jako u prvního testu jsme srovnávali nahrávky studentů s nahrávkami rodilých mluvčí (2 muži, 2 ženy). Vzorem pro nás byla intonační schémata užitá Francouzi. Je potřeba poznamenat, že i nahrávky rodilých mluvčí vykazovaly rozdíly. Nahrávka jedné z žen byla více expresivní, častěji použila stoupavou intonační křivku, naopak muži i v místech, kde dle pravidel by měla být aplikována křivka stoupavá, vkládají pouze pauzy na stejném tónu.

**Tabulka č. 64: Intonační křivka klesavá – počet použitých křivek – říjen/květen**

Rytmická skupina	↓ správně		→		↑	
ilfymynsigaretãgle:z//↓	19	22	6	3	0	0
ilrəgardlaʒœnfijofœtrdœmeofosyrdœr//↓	19	24	6	1	0	0
ilvjẽvɛrɛllãtmã//↓	17	24	8	1	0	0
ilɛtɛtimide//↓	23	24	2	1	0	0
ilnəsuriɤatudabœr//↓	22	24	3	1	0	0
tudabœrillɥiofrɥnsigaret//↓	24	25	1	0	0	0
sa mɛtrãbl//↓	19	21	6	4	0	0
sɛɤurkwailtrãblœ//↓	25	25	0	0	0	0

nðmɛrsi//↓	25	25	0	0	0	0
ɛlnəɫɪdɪpələsemwatɾākɪl//↓	22	25	1	0	2	0
alɔɾilamwɛpœ:r//↓	22	25	3	0	0	0
kɪlkrwareve//↓	18	23	5	2	2	0
ɛlnəɾepðpa//↓	24	25	0	0	1	0
kəɾepðdɾɛtɛl//↓	24	24	0	0	1	1
ɛlatã//↓	23	25	1	0	1	0
kɛləlafɪjdəɫɛstɪtyɾɪsdəlekɔldəfɪjdəsadek//↓	25	25	0	0	0	0
kɛləɾɛtaʃteokãbodʒ//↓	19	23	2	0	4	2
wi/ sɛsa//↓]	25	25	0	0	0	0

Jestliže zaměříme pozornost na rytmické skupiny stojící, na konci výpovědi, nebo na krátké deklarativní věty, v nichž má být křivka klesavá, musíme konstatovat, že ji studenti používali poměrně bez obtíží.

V říjnu studenti zrealizovali bezchybně 4 z 18 rytmických skupin zakončených klesavou křivkou. V ostatních případech často hlasem neklesali ani nestoupali, četli rytmické skupiny na stejném tónu. Nejvíce obtížnou se z tohoto pohledu jeví rytmická skupina – *[il vient vers elle lentement - ilvjẽvɛrɛllãtmã//↓.]* Studenti hlasem neklesali, byť jde o jasnou deklarativní větu. Domníváme se, že to bylo do jisté míry způsobeno váháním u jednotlivých slov, ve větě figuruje konsonantické navazování, v němž často chybovali. Obdobně je tomu i u dalších rytmických skupin, užití rovné křivky se pohybuje v rozmezí od 1 do 8 užití. Jako příklad můžeme citovat rytmickou skupinu – *il regarde la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or - [ilɾagardlaʒœnfɪjoføɾdɔmeofosyɾdɔɾ//↓.]* Tato rytmická skupina obsahuje mimo jiné i dva neshodné rozvité přívlastky, a navíc je tvořena poměrněpoměrně velkým množstvím lexikálních slov, student se koncentruje na výslovnost konkrétních fonémů a nerespektuje rytmus, kladení přízvuků, a tím ani intonaci.

Je potěšující, že při druhé četbě došlo ke zlepšení, studenti si byli více jisti textem, a projevilo se to tudíž v správné intonaci. Počet užití rovné křivky velmi poklesl, je použita maximálně 3 krát. Na rozdíl od první četby je u devíti rytmických skupin klesavá křivka aplikována bezchybně v plném počtu. 25 studentů by mělo v optimálním případě užít při četbě textu klesavou křivku 450 krát, v říjnu byla křivka aplikována 395 krát a v květnu na konci experimentu 434 došlo ke zlepšení o 9,8 %.

**Tabulka č. 65: Intonační křivka stoupavá počet použitých křivek – říjen/květen**

Rytmická skupina	↑ správně		→		↓	
[lɔmelegãedesãdydɔlalimuzin/↑	11	15	6	4	8	6
sɛviziβlɔ/↑	19	21	5	3	1	1
iljasetdiferã:sdɔras/↑	21	20	0	0	4	5
ilnɛpablã/↑	22	22	0	0	3	3
ildwalasyrmðte/↑	15	20	2	1	8	4
ellqidi/↑	9	9	16	16	0	0
kɛlnɔfymɔ/↑	21	20	0	0	4	5
ɛlnɔdirjẽdotr/↑	21	17	0	2	4	6
alɔrillqidi/ ↑	11	6	14	19	0	1
sɔnɛpalapɛn↑	13	3	10	21	2	1
kɛlɛpð:d/↑	17	21	4	2	4	2
alɔrillɔlqidɔmã:d/↑	14	21	1	0	10	4
mɛduvɔnevɔ//↑	21	23	0	1	4	1
ellqidi/ ↑	8	8	17	17	0	0
ilɛflɛʃi/↑	16	7	9	18	0	0
ɛpqiildi/↑	6	15	19	10	0	0

kilaãtãdyparledãsetdam/↑	19	17	1	0	5	8
dãsõmãkdaãsavẽksetkõsesjõ/↑	22	20	1	3	2	2
sẽbjẽsa/↑	19	14	5	11	1	0
nẽsãpa//↑	25	25	0	0	0	0

Dále se změříme na křivky stoupavé, z 20 rytmických skupin na počátku sledování plného počtu 25 realizací dosáhla pouze jediná – výraz *n'est-ce pas* - *nẽsãpa//↑*. Aplikace stoupavé křivky byla pro studenty obtížnější, neodpovídá intonaci českých prozodických schémat.

Křivka byla správně aplikována v 22 případech v rytmické skupině - *[ilnẽpablã/↑]* a ve skupině - *[dãsõmãkdaãsavẽksetkõsesjõ/↑]*, 21 krát ve větě *[iljasetdiferãsdãras/↑]*, *[kẽlnãfymãpa/↑]*, *[ẽlnãdirjẽdotr/↑]*. Některé z výše uvedených vět zřejmě chápali studenti jako krátké deklarativní věty, byť byly součástí souřadných souvětí, proto došlo k chybné intonaci.

Krátké hlavní věty typu - *[ẽllyidi/↑]* *[alõrillyidi/↑]*, *[ẽllyidi/↑]* *[ilreflefi/↑]* *[epyĩildi/↑]*, *[sãnẽpalapẽn↑]*, jež předcházely vedlejším větám předmětným - byly přečteny často na stejném tónu (9-19 krát). Je nutno poznamenat, že rodilí mluvčí – muži rovněž setrvali na stejném tónu hlasu. Rytmická skupina - *[alõrillãlyidãmã:d/↑]* byla dokonce studenty 10 krát intonována s křivkou klesavou.

Poměrně velké množství chyb bylo zaznamenáno v intonaci první věty textu, pouze 11 krát byla užita stoupavá křivka, v 6 případech zůstali studenti na stejném tónu a v 8 případech užili křivku klesavou, opět se zde odráží aplikace pravidel české intonace, je možné mluvit o prozodické interferenci.

V aplikaci stoupavé křivky bylo zaznamenáno větší množství chybných realizací ve srovnání se křivkou klesavou, vyplývá to z rozdílné prozodie obou porovnávaných jazyků, češtiny a francouzštiny.

Jestliže porovnáme výsledky na začátku a na konci experimentu, je možné shledat spíše posun k použití rovné křivky, studenti užili stoupavou křivku v květnu

v některých případech méně často než v říjnu, v 8 rytmických skupinách se snížil její počet. Ke zlepšení dochází jen v úvodní větě textu, o 4 body.

Samostatně analyzujeme použití křivky u otázky doplňovací - [mɛduvənevʊ/↑]. V otázce je použit tázací výraz, intonační vrchol by měl být umístěn právě na něm, dále by měla intonace pomalu mírně klesat a opět na konci lehce stoupnout. Studenti ve 21 případech v říjnu a 23 v květnu užíli intonační křivku stoupavou, ale nezdůrazňovali adverbium.

**Tabulka č. 66: Vsuvka - počet použitých křivek – říjen/květen**

Rytmická skupina	→	→	↑	↑	↓	↓
samer →	9	21	16	4	0	0

Je nevyhnutelné se věnovat přístavku *sa mère*, který byl čten se stoupavou intonací v říjnu 16, ale v květnu již jen 4 krát. V říjnu studenti četli na stejném tónu intonační jednotku 9 krát a v květnu 21 krát. Rodilí mluvčí rovněž použili křivku rovnou. Domníváme se, že se jedná o vsuvku (parenthèse), při níž ke zvýšení tónu nedochází.

Z globálního zhodnocení prozodické části vyplývá, že větší počet chybných realizací se objevil v aplikaci stoupavé křivky. Studenti zůstali celkově při četbě textu na stejném tónu v říjnu 110 krát a v květnu dokonce 128 krát, v aplikaci stoupavé melodie nedošlo ke zlepšení. Zde je však potřeba podotknout, že rovněž rodilí mluvčí u vět typu (*il lui dit*), nestoupali hlasem, ale pouze vkládali pauzy.

Křivku klesavou aplikovali studenti lépe, je to pochopitelné, neboť je typická v souřadných souvětích pro prozodii českého jazyka. Pokud se jedná o rytmické skupiny zakončené klesavou křivkou, nahradili ji studenti chybně křivkou stoupavou v říjnu 11 krát a v květnu již jen 3 krát, na stejném tónu přečetli rytmické skupiny 44 krát v říjnu a 13 krát v květnu.

## Závěr 2. subtestu

Ve druhém experimentu byla hodnocena korektně výslovnostní četba stejné ukázky z románu *M. Durasové L'Amant* jako v prvním experimentu. Nahrávky studentů byly hodnoceny na začátku studia v říjnu a na konci prvního ročníku, po absolvování fonetického kurzu.

Chybná výslovnost byla analyzována v první fázi na rovině fonematické, soustředili jsme se na tři základní charakteristické jevy francouzské výslovnosti, na -zaokrouhlené fonémy [y], [ø], [œ], nosové vokály - [ã], [õ], [ẽ], zavřené ostré [e], [i], němé [ə] a polosouhlásky [ɥ] a [w].

Chyby v labialitě hlásek se objevovaly především u vokálu [y] – například ve tvarech slovesných *descendu* [i] - 12 krát [u] – 10 krát, *fume* [i] – 26 krát a [u] – 14 krát, u slovesa *surmonter* byla samohláska [y] častěji nahrazena vokálem [u] než hláskou [i].

Studenti poměrně často užili v jednotlivých výrazech obsažených v textu samohlásku [u] místo labializovaného [y]. Předpokládáme, že se jedná o pravděpodobně o vliv vizuálního kódu mateřského jazyka. Zlepšení na konci experimentu není příliš markantní, 24,7%

Nejvíce chybných realizací zaznamenala výslovnost neurčitého členu ženského rodu – *une*. Neurčitý člen je tvořen jednou slabikou, a navíc je to gramatické slovo, které v neutrální výpovědi nenese přízvuk, chybovost u tohoto výrazu představovala 92%. Lze se obávat, že frekvence této chyby může být důsledkem nedbalosti při odstraňování špatného návyku ve vysoce frekventovaných slovech na počátku učení se francouzštině.

Je nutné se pozastavit u internacionalismu *institutrice*. Vyslovení tohoto substantiva bylo zřejmě ovlivněno cizím slovem v MJ (*institute*). Uvedený výraz nebyl nikdy přečten správně. Studenti měli tendenci vyslovovat místo [y] hlásku [u]. Soudíme, že pokud jde o internacionalismy, rozhodující a zásadní roli při jejich chybném vyslovení má interference z rodného jazyka.



Hlásky [ø], [œ] zaznamenaly také výslovnostní nedostatky, většinou studenti hlásku otvírali a nahrazovali vokálem [ɛ], v ojedinělých případech byl změněn význam slova – *jeune* – *jaune*.

Dále jsme sledovali nosové samohlásky, na počátku studenti přečetli výrazy nosovky obsahující s 429 chybami a na konci experimentu již jen s 255 chybami. Studentům se podařilo zlepšit výslovnost nosních vokálů především uprostřed lexikálních slov u nazály [ã]. Opět docházelo k chybám v substantivu *institutrice*, nosovka [ẽ] byla nahrazována [ã] nebo ustním vokálem [i].

Nejvíce obtížná se jevila výslovnost samohlásky [ẽ]. Četba výrazů, v nichž se objevuje tento vokál, nezaznamenala přílišné zlepšení, na počátku studenti zrealizovali 163 chybných vyslovení a na konci v květnu 141, lze mluvit o 13,4 % zlepšení.

Celkově je však možné konstatovat, že ke značnému posunu ke korektnější výslovnosti nazálních vokálů došlo, a to o 40,5 %. Stanovená hypotéza tudíž byla splněna.

Dalším analyzovaným jevem byl zavřený vokál [e], zlepšení jeho výslovnosti dosáhlo 20,7 %. Studenti ne příliš výrazně, ale přesto zdokonalili výslovnost koncových zavřených vokálů u slovesných tvarů.

Dále jsme sledovali artikulaci němého [ə]. Ve čteném textu by měla být zachována pravidla korektní výslovnosti. Studenti toto pravidlo příliš nerespektovali, nedodržovali patřičnou labializaci. Zlepšení dosáhlo 14,7%.

V rámci kategorie zavřených a ostrých hlásek byl rovněž analyzován vokál [i]. Na počátku sledování studenti nepřečetli správně ostře a zavřeně hlásku 347 krát a na konci 318 krát. Zdokonalení ostré a zavřené výslovnosti [i] je mizivé, jen 8,3 %.

Pokud jde o polosouhlásky chyby byly ojedinělé.

Celkové hodnocení dokládá, že hypotéza stanovující zlepšení ve výslovnosti na rovině fonematické u všech analyzovaných hlásek o 30% nebyla potvrzena. Na počátku sledování se studenti dopustili 1320 chyb a na jeho konci 997, což představuje zlepšení o 24,8%

V druhé části experimentu jsme hodnotili vázání a navazování. Někteří studenti nerespektovali ani povinné vázání – *répondrait-elle*. Zájmeno nesvázali se slovesným tvarem 14 krát a na konci experimentu 12 krát. Fakultativní vázání (*il est intimidé*) žádný se studentů neprovedl, vázání u rytmické skupiny - *aurait achetée* – provedla jen 1 studentka.

Konsonantická navazování (*vers elle, une cigarette anglaise*) byla také členěna na jednotlivá lexikální slova. První výraz byl vysloven jako dvě slova dokonce 22 krát. Rytmické skupiny, v nichž se objevilo vokální navazování, byly čteny s tvrdými hlasovými začátky. Ve čtyřech případech dokonce s vysloveným finálním konsonantem u spojky *et*.

Ve třetí části analýzy na rovině prozodické jsme sledovali správné umístění křivek. Na konci rytmických skupin, které zároveň tvoří konec výpovědi, je nutno klást křivku klesavou, studenti ji nahradili křivkou stoupavou pouze 11 krát v říjnu a v květnu 3 krát. Závažnější je fakt, že zůstali na stejném tónu hlasu 44 krát v říjnu, ale zde došlo k radikálnímu zlepšení, v květnu aplikují rovnou křivku jen ve 13 nahrávkách.

Aplikace stoupavé křivky byla spornější, studenti zůstávali na stejném tónu hlasu ve 110 případech v říjnu a ve 128 případech v květnu, ke zdokonalení v užití křivky tudíž nedošlo.

Studenti vybraného vzorku vstupovali do experimentu s četnými chybami na fonematické rovině, stejně tak na rovině suprasegmentální. Dosáhli však značného zlepšení především ve výslovnosti nosového vokálu *[ã]*, což se projevilo na celkovém zlepšení v artikulaci sledovaných hlásek, které činilo 24,5 %.

## ZÁVĚR EXPERIMENTÁLNÍ ČÁSTI - PŘEDVÝZKUM, VÝZKUM

Experiment je složen ze dvou částí.

V letech 2010 až 2014 probíhal předvýzkum, jehož se účastnil ne vždy shodný počet studentů. Tato část experimentu probíhala vždy jednofázově na konci akademického roku. Byly vybrány tři různé typy textů, odlišující se délkou, stylem, výběrem slovní zásoby i četností výskytu problematických jevů, jak na rovině segmentální, tak na rovině suprasegmentální.

První narativní text byl krátký, obsahoval jak samohlásky zaokrouhlené, tak ostré zavřené, z lexikálního hlediska nebyl příliš náročný, pouze se v něm objevila číslovka a vlastní jméno (*le 4 janvier 1960, Camus*).

Druhý text byl rovněž narativní - pohádka, ale ve srovnání s prvním značně delší. Pokud jde o lexikum, byla v něm pro studenty neznámá slova (*bûcheron, bûcheronne, en besogne*) a také z pohledu gramatického byl obtížnější, obsahoval čas passé simple.

Třetí text se lišil, jednalo se o úvahu s pedagogickým námětem. Tento text byl pro studenty obtížný nejen po stránce obsahové, ale také z pohledu realizace výslovnosti, neboť v něm figurovalo velké množství internacionalismů, které pokud jde o porozumění, složité nejsou, o to více však jsou kvůli mezijazykové interferenci příčinou chybné artikulace.

Náročnost textů, jak je zřejmé, postupně stoupala. Texty byly studentům záměrně předloženy bez vysvětlení obtížného lexika a studenti je četli bez přípravy v případě prvního textu a s krátkou individuální přípravou u druhého a třetího subtestu.

Na fonematické rovině byly k analýze vybrány jevy, které jsou obtížné pro české studenty. Jednalo se o vokály zaokrouhlené, nosové, zavřené ostré, schwa a polosouhlásky.

Pokud jde o jednotlivé analyzované samohlásky, je nutno konstatovat, že největší problém studentům činily nazály, především ve třetím subtestu. Ve 48,44 %

případů byly přečteny chybně. Musíme však poznamenat, že frekvence nosovek zde byla značně vysoká, a to především v internacionalismech (*humain, individu, inventer, intègrent, synthétisent*). U cizích slov, jak je známo, dochází velmi často k mezijazykovým interferencím.

Ve druhém subtestu byly chyby v nazálách také početné, činily 53,18 % chybných realizací. V tomto textu však nefigurovaly v internacionalismech, ale v běžných frekventovaných slovech na jedné straně - *aucun, un, fin, bien, faim, demain* - ale na druhé straně i ve výrazech obtížnějších – ve slovesných tvarech *incommodaient, vint*. Dle očekávání, stejně jako ve třetím subtestu nejvíce chybných realizací bylo zaznamenáno u nosovky [ɛ̃]. Pro první subtest byl vybrán krátký narativní text, objevuje se v něm však slovo *écrivain*, které je z celkového počtu 57 realizací přečteno 39 krát chybně, to představuje 68,42% .

Vokál [y] byl rovněž realizován pod vlivem fonologického síta jako hláska [i] nebo [u], v druhém případě je možné mluvit spíše o vlivu grafického kódu. Nesprávná artikulace vokálu [y] byla velmi častá opět ve třetím subtestu. Znovu zde vyvstává problém s korektní výslovností internacionalismů, tudíž mezijazykové interference (*population, communique, mutations, individualité*). Chybné artikulace se objeví ve 85,9%. Ve druhém subtestu je počet chybných realizací nižší (25,8%), objevují se především ve slově *bûcheron*, jehož význam studenti neznají. V prvním textu je počet chyb ve výslovnosti [y] o něco málo vyšší než ve druhém subtestu – 39,81%. Toto vysoké číslo je důsledkem nesprávné výslovnosti neurčitého členu *un* a internacionalismu *littérature*.

Vokály ostré a zavřené zaznamenaly rovněž nesprávnou výslovnost, dalo by se říci, že větší obtíže způsobil studentům vokál [i] (ve třetím subtestu – 35,56% chybných přečtení, ve druhém subtestu 23,9%). V čtvrtém třetího subtestu se nesprávná výslovnost objevuje znovu především u slov cizích (*communiqué, catholique, collectifs, individualité, cognitifs, corticals*), také u inverze sloves – *vivent-ils, convient-il*. Zavřené [e] je taktéž čteno studenty více otevřeně a málo ostře. Ve třetím subtestu ve 49,85% a ve druhém ve 63,4%. Vzhledem k počtu slov (2. subtest 16 slov, 3. subtest 17 slov), ve kterých bylo možné nesprávnou artikulaci realizovat, je počet nesprávných artikulací, procentuálně vyjádřený, velmi vysoký.

V rámci výuky francouzské výslovnosti bývají ostré a zavřené hlásky nacvičovány méně často než například labiály a nazály, důsledkem je právě ona poměrně vysoká chybovost v těchto vokálech.

Na rovině suprasegmentální studenti poměrně bez problémů respektovali křivku klesající v rytmických skupinách na konci výpovědí. Transfer z mateřského jazyka do francouzštiny se projevil v prozodických návycích na konci rytmických skupin uvnitř výpovědí. Pokud jde o koartikulaci, zde byl také zaznamenán vliv češtiny a funkce lexikálního slova s přízvukem na začátku. Studenti nečetli rytmické skupiny spojitě.

Samotný výzkum probíhal v akademickém roce 2014 – 2015. Tentokrát byl zvolen odlišný postup, experiment byl dvoufázový. První nahrávky byly zaznamenány na počátku prvního ročníku hned po vstupu na fakultu v říjnu 2014, druhá fáze nahrávek proběhla na konci prvního ročníku po absolvování fonetického kurzu v květnu 2015. Porovnáním výsledků nahrávek, byla doložena efektivita fonetického kurzu.

Pro četbu v rámci experimentu byl na základě předchozích zkušeností s četnými interferencemi u internacionalismů (3. subtest) vybrán text narativní ne příliš dlouhý. Text byl tvořen krátkými, výstižnými větami, opět jsme vycházeli z faktu ověřeného předchozími nahrávkami, že dlouhá souvětí komplikují korektní četbu.

Text obsahoval na rovině segmentální všechny pro českého studenta obtížné prvky – labiály, nazály, vokály zavřené ostré, schwa a polosouhlásky.

Nejobtížnější se jevila na začátku skupina nazál, bylo zde zaznamenáno nejvyšší procento chyb. Je však nutno konstatovat, že po absolvování fonetického kurzu došlo ke značnému zlepšení ve výslovnosti nosovek. Zde obě dvě sledované skupiny splnily předpokládanou hypotézu zlepšení o 30%, i přesto že nesprávná artikulace většinou přetrvávala u [ẽ].

Další skupiny hlásek tak evidentních výsledků nedosáhly. Poměrně uspokojující bylo zlepšení u hlásek labializovaných (26,02% a 24,7%). Obdobně tomu bylo u zavřeného ostrého [e] (20,5%, 20,7%). U studentů však přetrvává zvětšená apertura při výslovnosti ostrého zavřeného vokálu [i], zlepšení bylo velmi

malé (13,04%, 8,3%). Z výsledků experimentu vyplývá, že studenti podceňují zaměření se na výslovnost hlásek ostrých a zavřených a především samohlásky [i]. Výslovnost této samohlásky pod vlivem mateřského jazyka otvírají a čtou ji nedostatečně napjatě.

Pokud jde o schwa, nerespektují studenti jeho labializovanou výslovnost na konci slov po konsonantách r/l, hláska je vyslovována slabičně, labializace je nedostatečná.

Z didaktického hlediska je tudíž nutné upřít pozornost při nácviku výslovnosti nejenom na vokály, které se na první pohled zásadně liší od fonologického systému češtiny - tzn. labiály a nazály. Je nutné se zaměřit na hlásky ostré a vysoké, a to nejenom na zavřené [e], ale především na ostré zavřené [i].

Na rovině suprasegmenální jsme zaznamenali shodné problémy jako v části předvýzkumu. Studenti celkem bez obtíží aplikují klesající křivku v případě konce rytmické skupiny a zároveň konce výpovědi. Uprostřed výpovědi jsou do jisté míry ovlivněni prozodickým systémem mateřského jazyka.

Při nacvičování prozodie je potřeba předkládat studentům k četbě nejprve kratší texty, tvořené jednoduchými větami, na jejichž konci studenti aplikují klesavou křivku. Postupně texty prodlužovat a vybírat i takové, v nichž je dostatek souvětí, aby se studenti naučili užívat stoupající křivku na konci rytmických skupin, které stojí uprostřed výpovědi. Je nutné také zařazovat text, který bude obsahovat různé typy vět, aby v něm studenti uplatnili správné používání klesajících i stoupajících křivek.

## 4. Strategie učení cizích jazyků

Tato kapitola je věnovaná učebním strategiím ve vztahu k učení se cizím jazykům, konkrétně francouzštině. Nejprve pojednáváme o učebních strategiích z pohledu teoreticko didaktického, vždy však s ohledem na učení se korektní výslovnosti francouzského jazyka. V druhé části kapitoly je popsán výzkum učebních strategií, jejich užívání, efektivita a možný vliv aplikace strategií na výslovnostně korektní četbu francouzského textu.

Didaktika cizích jazyků si neustále klade otázky, jak zlepšit výuku cizích jazyků a jejich učení. Díky výzkumům v oblasti učebních strategií jsme lépe informováni o roli žáka v procesu učení a také o vlivu různých kognitivních a afektivních faktorů, které do tohoto procesu zasahují.

Strategie učení bývají vymezovány vzhledem k dalším proměnným, determinujícím způsob učení, jako je kognitivní styl a styl učení, strategiím nadřazeným, ale i vzhledem k podřazeným technikám učení.

J. P. Das hledá vztah mezi stylem a strategiemi učení pomocí známého modelu z 60. let (Miller, Galanter, Pribram, 1960). Styl se podle jeho názoru blíží pojmu *obraz*, zatímco strategie učení má blízko k pojmu *plán*. Styl, podobně jako obraz, je identitou osoby, souhrnem jejích sklonů, získaných a akumulovaných znalostí o sobě a o světě. Strategie, podobně jako plán, představuje exekutivu pro vykonávání sledu akcí. Oba dva mají stálost podobnou postojům (Das, 1988, s 102-103, srov. Mareš, 1998:72). S tímto jednoduchým popisem v hrubých rysech souzní vymezení výše uvedených pojmů navrhovaných dalšími autory.

## 4.1 Strategie jako součást kognitivního stylu

Strategie, jak již bylo zmíněno výše, se vymezují k dalším s nimi souvisejícím pojmům nadřazeným či podřazeným. Kognitivní styl představuje způsob vnímání a poznávání, je vrozený, na něj se vrství styl učení. Ten bývá získaný, spojený se situací. V Pedagogickém slovníku je **kognitivní styl** charakterizován jako „svébytný způsob vnímání a poznávání, individuálně odlišný průběh percepčních, poznávacích a intelektových procesů“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001:102).

**Styly učení**, vymezuje Pedagogický slovník jako „postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života, ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních a vnějších vlivů“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001:236).

V tomtéž slovníku je **strategie učení** klasifikovaná jako: „Posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001:230).

V knize *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků* (Lojová, Vlčková, 2011:123) jsou strategie charakterizovány následovně:

„Strategie vycházejí z konkrétního typu, stylu učení konkrétního jedince. Jsou závislé na jeho individualitě (kognitivní styl), vnějších vlivech, jako jsou charakter učiva, učitelovy požadavky, způsob regulace osvojování dovedností, apod. (Švec, 1998) a jsou tudíž do značné míry ovlivnitelné.“

Mezi hierarchicky nižší procesy patří učební postupy a techniky, které jsou ve svém celku součástí učebních strategií.



## 4.2 Pojem strategie učení

Pojem strategie pocházející z vojenského slovníku se rozšířil do celé řady oblastí, pedagogiku nevyjímaje. Dřívější termíny jako techniky, taktiky, metody byly nahrazeny pojmem strategie. V knize francouzského pedagoga P. Cyra (1998:4) je citován jiný autor, Legendre (1993), který považuje učební strategie za „*celek operací a pedagogických postupů, které si subjekt naplánuje za účelem co nejefektivnějšího dosažení cíle v pedagogické situaci*“ (překlad Juříčková).

Na rozdíl od technik, či taktik, které jsou spíše zaměřené na jeden specifický konkrétní cíl, jsou strategie více globální. Jak tvrdí Tardif (1992:23), uvedeno taktéž v Cyrově publikaci (1998:5): „*Strategie mají v sobě jistý záměr, jedná se o účinné dosažení cíle, jde o celek operací*“ (překlad Juříčková).

Dle Vlčkové (2011:32) se strategie učení podílejí na utváření učebního stylu žáka a studenta. Jde o procesy širšího rozsahu, které mají jistou promyšlenou posloupnost, a jimiž chce jedinec dosáhnout daného cíle. „*Strategie učení lze chápat jako soubory postupů používaných učícími se k usnadnění získávání, zapamatování, znovu vybavení a používání informací, a to obecně u různých oblastí učení, včetně učení se různým vyučovacím předmětům, jako např. cizím jazykům, kde se strategie týkají všech řečových dovedností a jazykových prostředků, a učení se jazyku ve škole, doma i v přirozeném prostředí.*“

R. Choděra (2000:45) definuje strategie učení jako „*mentální plán jednání, který vede k zamýšlenému cíli*“.

J. Mareš (1998:58) rozlišuje mezi taktikami a strategiemi. Taktiky učení chápe jako „*dílčí postupy, které – promyšleně uspořádány - vytvářejí vyšší celek, tj. strategie učení*“ Strategie učení jsou pak podle J. Mareše „*postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se vyvarovat*“.

Wendenová a Rubinová (1987:19) definují strategie jako „*soubory činností, kroků, plánů, rutinních postupů užívaných žáky k usnadnění získávání, zapamatování, znovu vybavení a užití informací.*“ (srov. Vlčková 2005:15)

O'Malley a A. Chamotová (1990:1) vymezují strategie učení jako „*zvláštní myšlenkové postupy či chování, které jednotlivci používají, aby pochopili, osvojili si a zapamatovali si novou informaci*“ (překlad Juříčková).

Jednu z nejznámějších klasifikací strategií učení představila R. Oxford (1990:8), která definuje strategie učení jako „*specifické činnosti nebo postupy, které žák využívá k tomu, aby se učení stalo snazším, zábavnějším, efektivnějším, rychlejším a snáze aplikovatelným na nové situace*“ (překlad Juříčková).

### 4.3 Vliv kognitivní psychologie na utváření strategií

Kognitivní psychologie chápe učení jako zpracovávání informací různého charakteru. Dle Tardifa (1992:15) fakta vyplývající z kognitivní psychologie mají velký význam pro učitele, především v pochopení mechanismů, které pomáhají žákovi získat, integrovat a znovu použít znalosti. Kognitivní psychologie považuje strategie za znalosti, které je možné si osvojit.

Znalosti se dělí dle Tardifa do tří následujících kategorií: deklarativní, procedurální a funkčně vázané. Deklarativní znalosti mají statický, teoretický charakter, nezajišťují funkční užití jazyka v situaci autentické komunikace. Ve francouzské terminologii odpovídají pojmu „*savoir*“ (viz Cyr, 1998: 105).

Na rozdíl od deklarativních, jsou procedurální znalosti dynamické a umožňují žákovi zrealizovat konkrétní autentickou situaci, odpovídají pojmu „*savoir-faire*“.

Funkčně vázané znalosti hodnotí Tardif (1992:52) jako znalosti užití strategie ve správném konkrétním časovém okamžiku a za správným účelem, „*V jakém okamžiku a v jakém kontextu je vhodné užít tu kterou strategii, určitý postup, či aplikovat správnou taktiku. Právě tyto znalosti pomáhají k transferu informací, a způsobují, že jedinec umí nejen používat učební strategie, ale také je aplikuje ve správném kontextu. Jde o tzv. situační specifickou myšlení a učení*“ (překlad Juříčková).

Učební strategie jsou mechanismy, které umožňují jedinci porozumět informacím, postupně je integrovat a používat správně v konkrétních situacích. Tyto tři operace teoretického modelu nabývání určitých znalostí, od fáze kognitivní přes asociativní až po autonomní, předložené Andersonem (1981,1983), inspirovaly O'Malley a Chamotovou (1990) za účelem analýzy učebních strategií (viz Cyr, 1998: 104-105).

Učební strategie si tudíž každý jedinec osvojuje v tzv. kognitivní fázi, jedná se o uvědomělou mentální aktivitu. Strategie jsou stabilně vázané na určitou situaci. V asociativní fázi uspořádává jedinec informace, aby mohl strategie správně aplikovat. V konečné fázi se strategie dostávají na úroveň autonomní, neuvědomou.

## 4.4 Charakteristiky strategií učení cizímu jazyku

I přes jistou terminologickou nejednotnost se pojem strategie učení hojně používá v oblasti didaktiky cizích jazyků. Učení se cizímu jazyku je komplexní proces zpracování informací. Jedinec vnímá předkládané informace, vybírá si z nich, hodnotí je a ukládá do své paměti. Ve vhodný okamžik je znovu použije. Strategie se mohou projevat jako jednoduché techniky, nebo se stát dokonce zažitými mechanismy, pokud se osvědčily. Je nutné rozlišit strategie používané v osvojování cizího jazyka, který se jedinec učí v prostředí, kde je používán (imigranti v anglofonních, frankofonních zemích a podobně) a strategie používané při učení se cizímu jazyku ve školním prostředí.

Hlavním cílem ve výuce cizího jazyka je v současné době *komunikační kompetence*. Strategie by měly podporovat rozvoj této kompetence ve všech jejích aspektech, rozvíjet jazykové dovednosti (poslech, porozumění textu, mluvení, psaní). Strategie podporují učení CJ *přímo i nepřímě* a jsou *problémově orientované* zaměřené na řešení úkolu. Jedinec si je zpočátku, v době utváření a prvotního používání uvědomuje, postupně se stávají *automatickými*. K této vlastnosti strategií se vyjadřuje Vlčková (2007:21), dle ní je možné, si u strategií používaných automaticky, pomocí evaluace a facilitace ověřit jejich efektivitu a pokud je to nutné modifikovat je.

Janíková (2006: 81) naopak tvrdí, že osvojování strategií je nevědomé, a po jisté době se stanou vědomými, jedná se o tradiční pojetí. Na rozdíl od vrozeného kognitivního stylu se *dají naučit* a jsou tak efektivním prostředkem při učení se cizího jazyka, jsou *modifikovatelné*. Strategie neexistují v konkrétních, vymezených a předem daných skupinách, učící si je může dle požadavků učení přizpůsobit, jsou *flexibilní*. Žák rozhodne o jejich pořadí i kombinaci. Záleží na charakteru úkolu, jaká skupina strategií se hodí pro nejefektivnější řešení.

My jsme toho názoru, že žák si je uvědomuje, je-li k nim orientován učitelem a pak spontánním výběrem upřednostní ty, které jsou v souladu s jeho stylem učení.

## 4.5 Faktory ovlivňující strategie učení cizích jazyků

Jedná se o *proměnné osobnostního či situačního charakteru*, faktory spojené s osobností jedince jako je *styl učení, extroverze či introverze nebo běžné biografické údaje, věk, pohlaví či mateřský jazyk*. Rozdíly v užívání strategií jsou vždy spojeny s osobnostními charakteristikami jedince a s jeho předpoklady. Výběr strategií ovlivňují postoje a přesvědčení. Je však zřejmé, že klíčovou roli hraje motivace. Vliv na výběr strategií má také sociokulturní příslušnost, prostředí, délka učení se jazyku, pokročilost, předchozí zkušenosti a znalosti a samozřejmě typ jazyka, který se učíme. Použití strategií je rovněž determinováno konkrétní učební situací, zvoleným kurikulem školy, sociálním klimatem třídy, používanou učebnicí, typem učební úlohy.

### 4.5.1 Učební styly

Role jedince a faktory, které jsou s osobností svázány, samozřejmě rozhodují o výběru strategií. Jedná se především o učební styl jedince.

J Mareš (1998:75) charakterizuje styly učení následovně: „*Styly učení jsou subtilní transsituační projevy individuality člověka. Představují metakognitivní potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností, flexibilitou. Vytvářejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně tak bezděčně.*“

Tentýž autor odlišuje styly učení od stylů kognitivních, chápe styl učební jako nadřazený kognitivnímu stylu, neboť zahrnuje nejenom složky kognice, ale také složky afektivní, motivační, osobnostní, sociální a jiné. To dokazuje, že pojem styly učení je širší a bohatší, styl kognitivní je jeho součástí, je vrozený a tak těžko ovlivnitelný.

V oblasti učení se cizím jazykům bylo realizováno poměrně málo výzkumů zabývajících se styly učení. Jak konstatuje G. Lojová (2011:17): „*Odborníci (Anderson (1981,1985), Piaget, Inhelder (1969), Johnson (1996) se většinou opírají o poznatky kognitivní a hlavně pedagogické psychologie a piagetovské teorie, v níž je řeč součástí kognitivních procesů a struktur. Učení se jazyku je chápáno jako rozvíjení kognitivních dovedností podléhajících stejným zákonitostem jako rozvíjení ostatních dovedností.*“

Styly učení lze charakterizovat dle Lojové (2011:24) pomocí základních rysů: „*Styly učení jsou podvědomé nebo vědomé způsoby zpracování informací, zdůrazňují individualitu člověka, jsou relativně stálé, je možné je považovat za obecné predispozice a jsou determinovány biologickými, psychickými a sociálními činiteli.*“ Styly mají různou strukturu, a tudíž jsou více či méně ovlivnitelné. Právě tato míra možné ovlivnitelnosti je důležitá pro výuku cizího jazyka.

Učební styly mají své určité specifické charakteristiky. Odrážejí reálně celostnost a konzistentnost psychického jednání člověka, zdůrazňují individualitu, a tudíž specifickou reakci každého jednotlivce na konkrétní učební kontext. Fungují jako vědomé či podvědomé. Většinou si neuvědomujeme způsob, jak zpracováváme informace, posunem do vědomé roviny je možné učební styly upravovat a zlepšovat. Styly učení lze považovat za poměrně trvalé charakteristiky člověka, zabezpečující relativně stabilní chování při učení, přesto se vlastně spíše jedná o obecné predispozice, neboť není dáno, jak se budou projevovat v různých učebních situacích. Je zřejmé, že styly učení jsou vymezeny biologickými, psychickými a sociálními faktory. Styly biologicky podmíněné jsou relativně stabilní (*vizuální, auditivní, kinestetický styl*), některé podléhají vývojovým změnám (*dominance mozkových hemisfér*). V tomto smyslu je zajímavé zabývat se stylem učení při zvládání fonetických dovedností v cizím jazyce, kde stojí schopnost spontánní imitace u mladších žáků proti potřebě řízeného systémového nácviku

### **Percepční preference**

V souvislosti s učením se cizím jazykům se zaměříme na specifické učební styly, které jsou nejvíce zkoumány a největší měrou ovlivňují učení jazyků. Jedním

z nich je *percepční preference*. Jedná se o způsob zpracování informace. Podle percepční preference existují tři základní typy žáků – *vizuální, auditivní, nebo kinestetický*.

U cizího jazyka navíc dochází k propojení vizuálního či auditivního signálu s jazykovou entitou a vytváření vnitřních obrazů potažmo vnitřní reprezentace cílového jazyka. „*Nejvíce se dle výzkumů v této oblasti (50% - 80%) vyskytuje vizuální typ (Oxford, 1995)*“ (Lojová, 2011:47). Avšak za nejvíce flexibilní jsou považovány smíšené typy, které dokážou reagovat poměrně vyváženě na různé podněty a zpracovávat informace.

Vizuálně orientovaný jedinec preferuje *vizuální představy*, při učení potřebuje zrakově vnímat informace, nebo spojovat informace se zrakovými podněty, nevyhovuje mu jednotvárný text, preferuje strukturalizaci, která mu pomáhá k vytváření pevnějších asociací. Výrazný vizuální typ dokáže „číst“ text ze své vizuální paměti. Snadno se učí psaný jazyk, neboť vizualizuje psanou podobu slov (pravopis). Rozvoj jazykových aktivit je nutné vždy podpořit vizuálním efektem, použitím obrázků, videa a dalších grafických materiálů. Integrace prvků jazykových disciplín by měla rovněž fungovat především na vizuální bázi, gramatická cvičení by měl žák řešit v psané podobě, lexikum je také nutno prezentovat vizuálně. Při výuce výslovnosti je v tomto smyslu možné používat fonetickou abecedu či její zjednodušenou formu. Učitel může využít intonační schémata a fonologické diagramy. Avšak vizuálně orientovaný žák mívá problémy tam, kde je pravopis založen na historickém/etymologickém principu. Ve francouzštině má pak sklon vyslovovat hlásky, které jsou němé.

Dalším percepčním typem je žák s dominantním sluchovým kanálem, jenž se opírá o sluchovou paměť, potřebuje informace vnímat auditivně, vytváří si *auditivní představy*. Často mu při učení pomáhají mnemotechnické pomůcky vycházející ze zvukových asociací, a proto by měl být text, pokud je použit při výuce či při učení cizího jazyka doplněn zvukovou nahrávkou. Jazykové dovednosti by se měly opírat o rozmanité auditivní materiály, nahrávky textů, písně, dramatizaci příběhů, čtení nahlas. Jazykové prostředky, lexikální i gramatické je tomuto typu třeba prezentovat auditivní formou, například formou opakujících se drilových cvičení. Učení výslovnosti je nutno založit na poslechu cvičení týkajících vybraných jevů na rovině

segmentální i suprasegmentální a poslechu souvislých textů. Oprávněně lze předpokládat, že auditivně orientovaný žák má ve vztahu k fonetickým dovednostem při učení cizím jazykům výhodu.

Posledním percepčním typem je jedinec, u něhož dominuje kinestetický kanál, ten upřednostňuje *pohybové představy*, potřebuje učení spojovat s pohybovou činností. Jednotlivé komunikativní kompetence se rozvíjejí, pokud jsou realizovány v prostoru, dochází k manipulaci s předměty a k užití různých herních aktivit, či simulací situací. Tito žáci mají dobrou prostorovou paměť a pamatují si celkový dojem. Při výuce jazykových disciplín, proto vycházíme z nutnosti například vykládat lexikální i gramatické jevy za pomoci prostorově vizuálních prostředků. Rovněž při výuce cizojazyčné výslovnosti je důležité využívat gesta a mimiku.

### **Závislost a nezávislost na poli**

Další zkoumanou dimenzí, jež se považuje za jeden z učebních stylů, je *závislost a nezávislost na poli*. (*field dependency/field independency*), jedná se o způsob vnímání, zpracování a organizování reality. Lojová tento styl charakterizuje následovně (2011:56): „*Výzkum zaměřený na uváděnou problematiku je spojený s tvarovou psychologií (gestaltpsychologie), především pak s prací amerického psychologa Hermana Witkina v šedesátých letech 20. století, neboť jako první popsal tento styl učení. Experimentálně zkoumal závislost na podnětovém poli, tj. schopnost vnímat informace jako celek (Gestalt), analyzovat jeho části, odlišovat podstatné detaily od nepodstatných.*“

Současná psychologie považuje tuto dimenzi za složitý kognitivní fenomén, který obsahuje osobnostní a sociální aspekty. Závislost na poli není neměnná charakteristika, ale může být ovlivněna proměnnými, jako jsou věk, sociální a kulturní prostředí. Při učení se jazyku se tato dimenze projevuje v rozdílném vnímání a zpracování cizojazyčných informací.

Jedinci nezávislí na poli zpracovávají materiál analyticky, zkoumají vztahy, detaily, převažují u nich deklarativní znalosti nad procedurálními, dávají přednost přesně vymezenému a zacílenému učivu. Jedinci závislí na poli naopak přistupují k informacím celostně, vyhovuje jim učení v komunikaci a interakci, jsou více



interpersonálně orientováni. Pokud jde o zvládání fonetických dovedností, bylo by možné sledovat rozdíl efektivity mezi postupem od nácviku hlásek k suprasegmentálním jevům a naopak. Takový výzkum, pokud je nám známo, nebyl dosud proveden.

Oba dva přístupy jsou důležité, neboť při učení se cizím jazykům je podstatné nejen sledovat informace v jejich celistvosti, ale zároveň umět vyčlenit podstatné detaily. Výzkumy zaměřené na korelaci mezi faktory závislosti na poli a učebními strategiemi nebyly zatím podle našich znalostí ve výzkumech potvrzeny. Například J. Cyr (1998:84) komentuje výzkumy Bialystokové a Fröliche, dle nichž žádné význačné ovlivnění jazykových kompetencí proměnnou závislostí jedince na poli nepotvrdily (1978), nebo byly korelace velice nízké a to v poslechovém testu.

### **Tolerance nejednoznačnosti**

Mezi další faktory ovlivňující styly učení patří *tolerance nejednoznačnosti* (*ambiguity tolerance*), která určuje do jaké míry je jedinec schopný akceptovat nové myšlenky, jež nezapadají do jeho zažité struktury poznatků, vymezuje také, jak s nimi pracuje a jak je interiorizuje. Cyr (1998:86) ve své knize cituje několik autorů: „Rubinová a Thompson potvrzují, že *tolerance nejednoznačnosti* je učebním stylem, který vytváří podmínky k úspěchu v učení se druhému jazyku. Ehrman a Oxfordová považují *toleranci nejednoznačnosti* za velmi účelnou učební strategii“ (překlad Juříčková), (srov. Fenclová, La prononciation en FLE à l'époque de l'à-peu-près <http://www.pegasjournal.eu/files/prononciation.pdf>, s. 6-10).

### **Reflexivita a impulzivnost**

Mezi další proměnné ovlivňující učební styl můžeme počítat reflexivitu a impulzivnost. Tyto hodnoty ovlivňují přístup jedince k řešení situací. Impulzivní osobnost hypotézy řeší rychle, ale často nepřesně, zatímco reflexivní jedinec je spíše pomalý ale přesný, postupuje uvážlivě a systematicky. Obecně se reflexivita považuje pro učení jako výhodnější. Oxfordová (1990b) však ve svém výzkumu potvrdila, že přílišné zaměření na správnou formu, může vyvolat strach, který

ovlivňuje výkon v jazyce. Na principu reflexivity v korektní fonetice je založena práce s ortoepickými pravidly. Imitační cvičení souvisí spíše s impulzivností.

### **Extravertnost a introvertnost**

S reflexivitou a impulzivností souvisí rovněž bipolární charakteristika extravertnost a introvertnost. Vlivem těchto faktorů na užívání strategií se zabývala také R. Oxfordová a Ehrmann (1989), jejich výzkum dokázal, že extravertní jedinec používá více sociálních a afektivních strategií, zatímco introvert používá spíše strategie kognitivní a metakognitivní (Cyr, 1998:87).

### **Dominance mozkových hemisfér**

O neurologické a neuropsychologické výzkumy se opírá teorie týkající se dominance mozkových hemisfér. Jak konstatuje G. Lojová (2011:80): *„Navzdory různorodosti názorů odborníků a nejednoznačným výsledkům výzkumů je zřejmé, že každá mozková hemisféra zpracovává informace odlišným způsobem a jsou fyzicky i funkčně úzce propojeny, fungují komplementárně, vzájemně se podporují, přičemž každá hemisféra napomáhá činnosti té druhé a zkvalitňuje ji.“*

Y. Rolland (2011:97) přebírá charakteristiku L. Williamse, který popisuje mozkové hemisféry a jejich funkce takto: *„Levá hemisféra zpracovává informace lineárně, krok za krokem, je efektivní především ve zpracování verbálních informací, kóduje a dekoduje řeč. Zatímco se levá hemisféra snaží oddělit elementy tvořící celek a můžeme ji tak přirovnat k lineárnímu, sekvenčnímu a logickému počítači, pravá hemisféra se specializuje na kombinování částí za účelem vytvoření celku, zabývá se syntézou a zpracovává informace simultánně nelineárně, je velmi účinná při zpracování vizuálních a prostorových podnětů, dalo by se říci obrazových informací“* (překlad Juříčková).

Jak vyplývá z výše uvedené citace, jedinci s dominantní levou hemisférou zpracovávají informace analyticky, logicky, systematicky, verbálně, opírají se o realitu. Preferují induktivní úlohy, vynikají v abstrakci, klasifikaci, reorganizování poznatků, upřednostňují systematickou, strukturovanou výuku, jasná pravidla. Při učení se cizímu jazyku nemají problém s pravopisem, neboť se jedná o logické

lineární řazení znaků. Při percepci zachycují dílčí informace, z nichž si následně vytvoří celistvý obraz, prvotně nevnímají informace globálně. Jedinci s dominantní pravou hemisférou si vytvářejí celkový obraz a potom se věnují detailům, reagují spíše intuitivně a spontánně, vytvářejí si analogie, řídí se jazykovým citem, opírají se o představy a fantazii. Jestliže se učí cizí jazyk, potřebují různé auditivní a vizuální pomůcky, hudbu a rytmus, vnímají informace uložené v neverbálních komunikačních projevech. Percepce u nich probíhá globálně bez logických vazeb.

J. Mareš (1998:72) se odvolává na R. Dunnovou (Dunn, Beaudry, Klavas, 1989), která studovala preferenci mozkových hemisfér a její vliv na styly učení, a dospěla k podobným závěrům. Dle této psycholožky žáci s dominantní pravou hemisférou nemají rádi strukturované úkoly, volí neformální učební prostředí a dávají přednost taktilnímu učení před auditivním a vizuálním. Naopak žáci s dominující levou hemisférou se zaměřují na přesně strukturované úlohy, mají rádi tradiční studijní prostředí a preferují vizuální učení. Z toho lze dovodit, které typy aktivit upřednostňují v korektivní fonetice žáci s převahou té které hemisféry.

### **Struktura vrozených předpokladů**

S učebními styly rovněž souvisí struktura vrozených předpokladů. Odborníci odlišují paměťový a analytický typ. Paměťový typ se učí jazyk především memorováním frází a vytvářením asociací, analytický typ se orientuje na formu a na vytvoření vnitřní reprezentace cizího jazyka, pomocí analytických procesů vytváří svůj interjazyk. J. P. Cuq (2005:116) cituje Selinkera, jež definuje interjazyk: „*Jako idiosynkratický dialekt, ve své podstatě nestabilní, neboť představuje konkrétní časový úsek v procesu osvojování cizího jazyka a zároveň heterogenní, jelikož čerpá z výchozího i cílového jazyka*“ (překlad Juříčková).

Klasifikace stylů je rovněž odvislá na dominující složce ve struktuře inteligence. Teorii rozmanitých inteligencí rozpracoval H. Gardner. „*Gardner nově definuje inteligenci a podrobně rozpracovává její složitou strukturu, do níž zařadil nejen kognitivní složky, ale podstatně širší spektrum psychických procesů a funkcí, včetně afektivních činitelů [...]. Gardner podrobně charakterizuje strukturu inteligence, která se sestává ze sedmi (resp. devíti) základních složek, přičemž každá*

*složka se skládá z množství komponent projevujících se v různých specifických aspektech v dané oblasti činnosti“* (Lojová, 2011:86). Domníváme se, že toto dělení nemá podstatný význam pro pochopení stylů učení ve vztahu k fonetickým dovednostem. Paměť ani analytický přístup nezabraňují významnou měrou, aby žáci upadali do stále stejných výslovnostních stereotypů interferujících z jejich mateřštiny.

#### **4.5.2 Biografické faktory**

##### **Věk**

Používání strategií různými věkovými skupinami se liší. Na rozdíl od studentů používají malé děti více sociální strategie. Rozdíly při používání strategií jsou dány odlišnou kognitivní kapacitou. Chesterfield a Chesterfieldová zjistili, že mladší žáci používají jednoduché strategie a na ně navazující sociální a metakognitivní strategie (Cyr, 1998:88). Různé studie popisují, které strategie jsou využívány dětmi a které dospělými (Janíková 2007, Vlčková 2006, 2007, 2010, Oxford 1990, Macaro 2007).

##### **Mateřský jazyk a etnický původ**

Príslušnost ke konkrétnímu etniku ovlivňuje používání strategií. Například asijsí studenti používají více paměťové strategie a hispánští naopak více sociální strategie (Politzer a Mc Groarty 1985).

#### **4.5.3 Situační faktory**

##### **Úroveň a znalost cizího jazyka**

Znalost jazyka ovlivňuje výběr strategií. Pokročilí studenti používají efektivněji učební strategie než začátečníci. Chamotová a kolektiv (1987) konstatovali, že používání kognitivních strategií klesá proporcčně s pokročilostí v jazyce, a naopak používání metakognitivních strategií stoupá. S úrovní jazykového projevu souvisí doba učení cizího jazyka. U Vlčkové se vliv doby učení na používání

strategií neprokázal (Vlčková 2007:31). Autoři se rovněž zabývali používáním strategií u úspěšných a méně úspěšných žáků. Úspěšní žáci jsou v užívání strategií efektivnější (Chamotová 1990, Vlčková 2007, 2010). Z hlediska fonetických dovedností se zdá, že s úrovní pokročilosti stále více koreluje postoj žáka k důležitosti/ nedůležitosti zvukové stránky cizího jazyka.

## **Prostředí**

V přirozeném prostředí jsou využívány spíše strategie sociální, v školním prostředí spíše formální strategie učení.

## **Pedagogické přístupy a metody**

Oxfordová a Nyikos (1989) ukázali, že výběr strategií používaných jejich respondenty je velmi ovlivněn gramaticko analytickým přístupem, který je charakteristický pro univerzitní vzdělávání. V jiné studii Ehrmann a Oxfordová (1989) konstatovali, že komunikativní metoda používaná se skupinou profesně orientovaných studentů rovněž ovlivnila výběr strategií, který byl orientován více na autentickou komunikaci. Ze studií vyplývá, že metody aplikované učitelem poměrně značně ovlivňují výběr strategií u studentů.

## **Cílový jazyk**

Výběr strategií rovněž záleží na studovaném jazyce. Pokud je chápán tento jazyk jako složitý, studenti používají větší množství strategií, než u jazyka, z jejich pohledu, lehkého. A zároveň je to učitel, který svým přístupem strategie ovlivňuje. Francouzština bývá považována za jazyk obtížný, včetně jeho zvukové podoby, je tedy vhodné, aby byl žák seznámen s použitelnými strategiemi.

## **Učební úlohy**

Charakter úlohy pomáhá určit strategie, které jedinec použije. Některé strategie jsou vhodné pro všechny jazykové dovednosti. Zdá se, že strategie jsou

orientovány především na výkon s cílem uspět. Použití strategií je rovněž determinováno konkrétní učební situací.

#### **4.5.4 Afektivní faktory**

##### **Motivace**

Již Gardner a Lambert (1972) ilustrovali význam motivace pro učení se cizímu jazyku. Integrativní motivace je pro učení se jazyka důležitější než motivace instrumentální, byť to ve výzkumech nebylo evidentně potvrzeno. Motivovanější jedinci se snaží používat více efektivních strategií. Bialystoková (1990) tvrdí, že pro správný výběr strategií je důležitější motivace než jazykové schopnosti. Také K. Vlčková (2002,2003a,b) zjistila souvislost motivace a nepřímých strategií, afektivních a metakognitivních. Realita není však tak jednoduchá, motivace podmiňuje užití vhodných strategií, dostavuje se úspěch a ten zvyšuje sebevědomí, což opět přispívá ke zvýšení motivace. Jde o jakousi neustále se rozvíjející spirálu. Proměnné psychologického charakteru vymezují stupeň motivace, a tím i výběr odpovídajících strategií (Garner, MacIntyre 1994). V korektivní fonetice hrozí často demotivace, neboť žák ač určitý jev úspěšně nacvičil a je si vědom jeho významu, navrací se v běžném ústním projevu znovu a znovu ke své chybné výslovnosti. (Fenclová, 2003:82)

#### **4.5.5 Osobnostní faktory**

##### **Profese**

Profesní orientace ovlivňuje používání strategií. Ehrmann a Oxfordová (1989) potvrdili hypotézy, že právě lingvisté, filologové, učitelé jazyků používají největší počet efektivních strategií a to velmi často.

## **Stupeň metakognice**

Různé výzkumy potvrzují poměrně vysoký stupeň použití metakognitivních strategií studenty. Jedná se o výzkumy zaměřené na dospělé (Wendenová 1987, Chamotová 1987, Cyr 1993), kteří retrospektivně popisují užití různých pro ně vhodných strategií. Pro korektivní fonetiku má zřejmě zvláštní význam schopnost autokorekce.

## **Schopnosti**

Oxfordová (1990b) poznamenává, že vztah mezi strategiemi a jazykovými schopnostmi je zřejmý. Studenti, kteří vykazují vysoké jazykové nadání, jsou schopni používat velké množství efektivních strategií a především strategií metakognitivních, jejichž aplikace jim umožňuje zhodnotit a zlepšovat jazykové schopnosti. Ve fonetice jde například o soustředění se na nacvičovaný jev.

Je evidentní, že efektivní používání učebních strategií vede k úspěchu v učení se jazyku. Strategie, jež vykazují nejvyšší míru korelace s úspěchem v učení se jazyku, jsou dle Oxfordové: odhadování významu, schopnost koncentrovat se jak na význam, tak i na formu a rovněž využití emocí (Oxfordová, 1990). Pro korektivní fonetiku je důležité propojení významu se zvukovou formou a zvukové formy s pravopisnou podobou. V nácvikových aktivitách mohou být široce využívány emoce.

## 4.6 Vývoj ve výzkumu strategií učení se cizím jazykům

Strategiemi učení cizích jazyků se zabývali a o jejich klasifikaci se snažili mnozí autoři, především anglosaského původu (J. Rubinová, 1987; J. M. O'Malley 1985; R. L. Oxfordová, 1990; Stern, 1992; B. Bimmel, U. Rampillonová, 2000), z francouzských autorů je možné citovat Paula Cyra (1986). Většina z nich byla ovlivněna psychologií učení a kognitivní psychologií, která vycházela z modelu zpracování informací dvou druhů znalostí deklarativních a procedurálních. Zároveň se zájem didaktiky přesunul od osobnosti učitele na osobnost žáka a na jeho učební postupy.

V 70. letech byl výzkum v této oblasti zaměřen na deskripci výkonů úspěšných žáků za účelem přiblížit jejich učební postupy i méně úspěšným. Stern a Rubinová vytvořili přehled typů chování a rysů, které charakterizují úspěšného žáka. Podle Sterna (Cyr, 1986:16-19) lze úspěšného žáka charakterizovat následujícím způsobem: má svůj vlastní učební styl a užívá efektivní strategie, aby jeho učení přinášelo výsledky a zároveň bylo příjemné. Jeho přístup k učení se jazyku je aktivní, vstřícný a tolerantní, dokáže analyzovat jazykové struktury, své učení plánuje a progresivně opakuje. Je schopen odhadovat smysl výpovědi na základě kontextu, situace a dalších indicií. Vždy hledá příležitost, aby mohl jazyk praktikovat jak ve třídě, tak v reálné situaci, v níž si uvědomuje použití jazyka a snaží se o maximální autokorekci. Uvědomuje si odlišnou podstatu svého mateřského jazyka a jazyka cílového na jednotlivých úrovních a postupně se mu mateřský jazyk stává referenčním systémem. Sternův pohled na úspěšného žáka je spíše intuitivní a empirický, naopak Rubinová (Cyr, 1986:20-24) již strategie, které dle ní používají úspěšní žáci, analyzuje a dochází k závěru, že i méně úspěšní žáci se je mohou naučit. Rubinová používá různé metody sběru informací a postupně dochází k odlišení strategií, jedny umožňují učení přímo a druhé přispívají k učení nepřímo.

Ranné výzkumy byly značně metodologicky nesjednocené, přesto je možné vyvodit závěry: „1) *Sociální strategie se jeví jako nejdůležitější v neformálním jazykovém prostředí - maximalizují vystavení se cizímu jazyku a příležitosti k interakci.* 2) *velká část strategií (sociální strategie) se tak týká množství času*



*stráveného učením cizího jazyka. 3)Ve výzkumu strategií je pro kvalitu získaných dat důležitá schopnost sebereflexe u zkoumaných osob“ (Vlčková, 2005:28).*

V 80. letech vznikly nejznámější klasifikace strategií. Američtí vědci O.Malley a A. Chamotová (1985,1987) se inspirovali poznatky z kognitivní psychologie, definovali strategie a rozdělili je do tří velkých skupin, podle funkce zpracování informací, a to na metakognitivní, kognitivní a socio-afektivní. Rubinová a Wendenová (1987) člení strategie na kognitivní, vyžadující analýzu či syntézu učebního materiálu, metakognitivní strategie užívané k monitorování, komunikační strategie a sociální strategie. Zde bychom rádi upozornili, že spatřujeme rozdíl mezi komunikační strategií a učitelskými strategiemi. Přičemž při učení se jazyku se užívají obě. Dle většiny vědců (J. Rubinová, R. Oxfordová, B. Bimmel, U. Rampillonová, J. M. O'Maley, A. U. Chamot) se učební strategie člení na přímé, s cílovým jazykem manipulující a ovlivňující mentální struktury a nepřímé strategie učení podporující. V rámci přímých strategií se rozlišují strategie paměťové, kognitivní a kompenzační. Do nepřímých náleží metakognitivní, afektivní a sociální strategie.

V 90. letech se vědci zaměřují spíše než na teorii na experimentování s různými druhy intervencí ve třídě. Byly vedeny mnohé diskuse, týkající se například míry vrozenosti, zkoumaly se kulturní rozdíly, vazba strategií na učební úlohu. Strategie byly propojeny s výsledky vzdělávání a ovlivněny kognitivní psychologií. Strategie zjištěné v lingvodidaktických výzkumech byly zasazeny do kontextu kognitivistických teorií učení. Můžeme například citovat klasifikaci P. Bimmela a U. Rampillonové (2000), kterou ve své práci uvádí Vlčková (2005:33), tyto vědci rozlišují primárně přímé a nepřímé strategie učení: přímé (kognitivní) strategie – paměťové strategie, přímé strategie zpracování jazyka a nepřímé strategie k regulaci učení, afektivní a sociální strategie.

V současnosti se výzkum zaměřuje na upřesňování základních otázek, jako je pojetí a definice pojmu *strategie*, odlišení strategií od technik. Vznikají další diagnostické nástroje pro učitele a koncepce ve vazbě na styly učení a řečové dovednosti. Jednotlivé klasifikace strategií se od sebe navzájem liší, záleží na zaměření autora, zda je pedagog, psycholog či lingvista. Rozdíly se projevují především v kritériích klasifikace - lingvistické versus psychologické klasifikace.

Lingvistika je kritizována za to, že dostatečně neimplementuje nové poznatky z teorie učení a za malý kontakt s psychologií.

*„Za nejkomplexnější jsou považovány klasifikace R. L. Oxfordové, jež je nejvíce prakticky užívána, J. Rubinové, která je hodnocena jako nejvíce analytická a deskriptivní a J. M. O'Maleye, která je klasifikována jako maximálně syntetická a operativní“ (Cyr, 1998:29), (překlad Juříčková).*

V České republice se problematice učebních strategií věnuje K. Vlčková (2007), která provedla výzkum na brněnských gymnáziích a ve své disertační práci *Strategie učení cizímu jazyku* a dalších studiích shrnuje současný empirický i teoretický stav řešení této problematiky. Je nutné zmínit rovněž V. Janíkovou a M. McGovernovou, které vycházejí především z klasifikace Bimella a Rampillonové.

Strategie jsou, jak již bylo konstatováno, vědomé procesy, po jisté době neustálého používání se mohou zautomatizovat, stejně jako jiné postupy chování, a být nevědomé, což je výhodné pro používání cizího jazyka. Potom již nejde dle mnoha autorů o strategie, ale o automatické procesy (Naus, Ornstein, 1985). Každá strategie by měla obsahovat metakognitivní prvek, na základě kterého jedinci přistupují k řešení určitých úkolů. Rovněž by strategie měly zahrnovat jistou míru plánování, kontroly a hodnocení. Jak již bylo uvedeno výše, jedná se o vědomé postupy a s nimi souvisí stupeň pozornosti a také jejich směřování k vytýčenému cíli. Jaký je tudíž účel používání strategií? Je jednoznačné, že zrychlují učení a mohou sloužit ke kompenzaci různých učebních deficitů, jsou nezbytné pro autonomní učení. Používání vhodných strategií rozvíjí komunikační kompetence, a tím všechny čtyři řečové dovednosti - poslech, čtení, mluvení a psaní. Strategie často tvoří sekvence či shluky procesů vybíraných jedincem. Strategie bývají rozlišovány na makrostrategie a mikrostrategie. Podle možností a šíře aplikace rozlišujeme strategie obecné až vysoce specifické, důležité je rovněž hledisko zpracování informací, dle kterého existují strategie primární a podpůrné.

## 4.7 Metodologie výzkumu

K výzkumu strategií slouží různé metodologické postupy, metody a techniky sběru dat v závislosti na cíli sběru a úkolu či řečové dovednosti. Zjišťují se buď strategie žáky uváděné, nebo je nutné na strategie usuzovat. Jsou používány metody přímé, jako je pozorování, avšak častěji aplikované jsou metody nepřímé: interview, retrospektivní interview, různé typy dotazníků a inventářů. Jedním z nejznámějších inventářů je Strategy Inventory for Language Learning (SILL, Oxford, 1990a,b), který má standardizované verze s vysokou reliabilitou nástroje a je používán i pro diagnostiku ve třídě. Na základě inventáře SILL vytvořila K. Vlčková českou verzi a rovněž vytvořila dotazník Strategií učení se cizímu jazyku na základě inventáře Language Strategy Survey (LSS, Cohen, Oxford, Chi, 2002).

### 4.7.1 Klasifikace strategií

Učební strategie byly klasifikovány mnohými autory. Klasifikace se příliš neliší co do vymezení jednotlivých učebních strategií, ale spíše způsobem sběru informací a jejich zařazením do vymezených kategorií. Kritéria klasifikace u jednotlivých autorů se odlišují, jde o psychologické a lingvistické pojetí.

Zmiňme například klasifikaci J. Rubinové, která se zaměřovala na kognitivní procesy. Zkoumala vysokoškolské studenty a použila techniku řízených auto-výpovědí. Rubinová rozdělila strategie na přímé, přímo působící na učení a nepřímé, které k učení přispívají nepřímo. J. Rubinová rozčlenila přímé i nepřímé strategie ještě na přímé kognitivní a komunikační, nepřímé metakognitivní a sociální strategie s mnoha podskupinami, zmínila i strategie vztahující se k *fonetice a fonologii*. Do strategií ověřování a objasňování patří pozorování výslovnosti u rodilého mluvčího, do strategií memorizačních seskupování slov dle fonetických principů (Cyr, 1986:36,37).

Pokud si však například vybereme jako hlavní kritérium sledování cíle, což je učení se jazyku a jeho používání, potom např. Cohen a Weaver uvádějí klasifikaci, v níž člení strategie na *strategie vybavování, opakování, komunikační a substituční*“ (Lojová, Vlčková, 2011:166).

Strategie je možné rovněž dělit podle řečových dovedností: na strategie poslechu, čtení, psaní, slovní zásoby, překládání, strategie lexikální. Lexikálními strategiemi se v českém prostředí zabývala V. Janíková (2007), strategiemi čtení V. Najvarová (2008).

J.O'Malley a A. Chamotová (1990) vycházeli z kognitivní psychologie a rozdělují strategie na metakognitivní, kognitivní a sociálně-emoční. Mezi kognitivní strategie zařadili opakování, což je možné rovněž vztáhnout k procvičování výslovnosti.

Klasifikace R. L. Oxfordové (1990), kterou jsme si vybrali pro náš výzkum, člení strategie na přímé a nepřímé. (Vlčková, 2005:43) „*Přímé strategie se týkají jazyka bezprostředně, působí přímo na zpracovávané informace, zjednodušují jejich pochopení, jejich uchování v paměti, znovu vybavení, vyžadují zapojení mentálních procesů.*“ Oxfordová na rozdíl od ostatních klasifikací vyčlenila paměťové strategie z kognitivních, neboť mají přesně definovanou roli.

*Paměťové učební strategie* využívají pomůcky usnadňující zapamatování (např. mnemotechniky, akronymy, rýmy, vizuální představy, pohyb, pojmové mapy). Oxfordová mezi tyto strategie zařadila vizuální a auditivní reprezentace, které mohou přispívat k učení se správné výslovnosti.

*Kognitivní učební strategie* umožňují člověku manipulovat s informacemi (kupř. prostřednictvím uvažování podle analogie, analýzy a syntézy, indukce a dedukce, sumarizace) a hledat nové, originální, vztahy, a to na úrovni mikrokreativní, makrokreativní a megakreativní. Proces myšlení by měl probíhat v těchto fázích: získávání nových poznatků, usuzování (vlastní promýšlení a domýšlení poznatků), vytváření nových myšlenek a tvůrčích závěrů (ať již jen subjektivních, nebo i objektivních). Také v této skupině strategií figurují ty, které korekci výslovnosti podporují, a to opakování zvuků, napodobování mluvy rodilých mluvčích.

*Kompenzační učební strategie* využívají např. v učení se jazyku celostního a intuitivního odhadování kontextu na základě zkušenosti, jazykového citu, tvořivého používání synonym a opisů místo chybějícího výrazu, mnozí autoři je označují jako komunikační strategie.

Mezi nepřímé strategie zahrnuje Oxfordová strategie metakognitivní, sociální a afektivní.

V českém kontextu se zabýval strategiemi také již výše citovaný R. Choděra (2000). Rozděluje strategie na *kognitivní*, zabývající se gramatickými, fonetickými jevy a řečovými dovednostmi a *mediální*, které spočívají v dovednosti pracovat s těmito zdroji.

R. Kohoutek (2008) se inspiroval klasifikací R. Oxfordové a rozčlenil strategie na kognitivní a kreativní. Metakognitivní strategie obsahují dle R. Kohoutka znalost učebního stylu a autoreflexi. Mimo jiné ještě rozlišuje autor strategie afektivní a motivační, smyslové a pohybové.

#### **4.7.2 Efektivita strategií**

Z pedagogického hlediska je důležité nejen zjišťovat, jaké strategie žáci používají, ale také jejich efektivitu. Je možné použít dva základní postupy: korelace používání strategií s úrovní cizojazyčné kompetence a korelace používání strategií s nárůstem cizojazyčné kompetence.

Například Byalistoková (1990), jak uvádí Cyr (1998:130), ve frankofonní Kanadě analyzovala efektivitu u ústních a písemných úloh u žáků 10. a 12. tříd. Z výsledků vyplynulo, že nejpevnější vztah má opakování. Většina autorů potvrdila hypotézy, že lepší žáci více procvičují.

## 4.8 Strategie učení a výslovnost cizího jazyka

Při moderní výuce cizích jazyků se používají komunikativně interaktivní metody vycházející z částečně adaptovaných autentických materiálů. Hlavním cílem výuky je dosažení komunikační kompetence, jejíž součástí jsou jednotlivé jazykové dovednosti (čtení, poslech, psaní a mluvení). Je zcela správné a logické, že zvuková stránka jazyka je představena hned na samém počátku cizojazyčné výuky, je však nutné věnovat jí pozornost neustále v propojení s dalšími jazykovými disciplínami. Tento předpoklad se mimo jiné stává nutností při aplikaci v současnosti propagovaného integrativního přístupu ve výuce cizích jazyků. Proto je velmi důležité, aby žáci správně zvládli percepci a produkci jazyka a dokázali jej používat nejen ve školním prostředí, ale především v reálných životních situacích, což je podstatou nového akčně komunikativního přístupu.

Výzkum učebních strategií v rámci naší disertační práce, by měl poskytnout odpověď na otázku, jak se výslovnost cizího jazyka, konkrétně francouzštiny, studenti učí, jaké strategie při učení výslovnosti aplikují a zda efektivně používají auditivní a vizuální představy, tzv. fonetické reprezentace, které jsou součástí paměťových strategií.

Pro výzkum užívání strategií vycházíme z klasifikace R. L. Oxfordové (1990), která především zohledňuje hledisko funkcí strategií v procesu učení se cizímu jazyku a v procesu zpracování informací. Tuto klasifikaci jsme vybrali s ohledem na zkoumanou skupinu studentů, jejich věk a intelektovou úroveň (1. - 3. ročník VŠ). Výše uvedená klasifikace je komplementární s klasifikací Cohena a Weaverové (2006), kteří dělí strategie podle čtyř řečových dovedností - poslech, čtení, mluvení, psaní. Tento způsob dělení a zaměření se na konkrétní dovednost je naopak vhodný pro mladšího studenta, neboť je poměrně názorný a usnadňuje mu reflexi vlastního učení.

Zaměříme se pouze na strategie přímé, konkrétně na strategie paměťové a kognitivní, ty působí bezprostředně na informace a zpracovávají je. Přímé strategie zjednodušují porozumění, uchování informací v paměti, jejich opětovné vybavení a přenos, v důsledku vyvolávají změny v mentálních strukturách.

### 4.8.1 Paměťové strategie

Paměťové strategie odrážejí základní principy paměti, jako uspořádávání informací do určitého systému, řádu, tvoření asociací. Učení se cizímu jazyku nespočívá pouze v pochopení jazykových struktur a jejich fungování, ale především ve zvládnutí velkého množství lexika.

V moderních učebnicích je lexikum uváděno na konci knihy či v jazykových doložkách s českým překladem a zpočátku i fonetickým přepisem, student není tedy nucen si lexikum sám zapisovat a slova následně vyslovovat, asociovat s jinými slovy, předměty, situacemi, přistupovat k učení aktivně. Osvojování si lexika je však účinné, pokud student používá efektivně paměťové strategie. Učitel by měl slovní zásobu nahlas přečíst s důrazem na bezchybnou výslovnost a měl by vyžadovat po žácích patřičné zopakování, aby se již na této úrovni správná výslovnost zafixovala. Student si slovní zásobu zapíše, tím dojde k propojení grafické a zvukové podoby slova, propojení na úrovni grafému a fonému. K. Vlčková (2005:44) ve své disertační práci k paměťovým strategiím poznamenává: *„Paměťové strategie jsou pro učení se cizímu jazyku velmi důležité, protože mnoho informací (především slovíček) je třeba si zapamatovat a propojit s mentálními strukturami, kterými již disponujeme. Paměťové strategie týkající se správného, strukturovaného opakování pomáhají přesunout informace ze základní faktické úrovně do úrovně dovednostní, kde jsou znalosti více procedurální a automatictější.[...] Paměťová kapacita pro vizuální informace je větší než pro verbální a větší množství informací je do dlouhodobé paměti nejúčinněji transferováno právě přes vizuální představy“*

Paměťové strategie se člení dle Vlčkové (upravena klasifikace R. Oxfordové) do několika skupin. Vzhledem k problematice naší práce zabývající se nedostatky ve výslovnosti studentů, zaměříme se pouze na ty skupiny paměťových strategií, které by mohly k zlepšení výslovnosti napomoci.

Jak již bylo řečeno výše, paměťové strategie podporují vznik *mentálních spojů*, paměť musí být organizována. Jazykový materiál by měl být logicky seskupován, skupiny mohou být vytvářeny na základě různých parametrů. *Strategie seskupování a shlukování* umožňují výrazy seskupovat nejen na základě gramatických nebo pragmatických funkcí, ale také na základě zvukové podobnosti,

zvukové asociace (*strategie asociování*), pro dosažení správné výslovnosti je potřeba se zaměřit na zvukovou podobnost homonym či slov odvozených - (*le lit - la literie, la fleur - fleurir*).

Lexikum je nutno nahlas opakovat v kontextu kvůli jazykovým a potažmo i fonetickým asociacím. Zapojením výrazu do delší výpovědi, použitím strategie *umístění slova do kontextu* si jej lépe zapamatujeme. Je výhodné, když nové slovo je v kontextu umístěno na konci rytmického taktu.

Pro správné učení se výslovnosti je podstatné užívání skupiny *strategií auditivních a vizuálních představ*. Je zřejmé, že vizuální paměť ve velké míře přispívá k učení se cizímu jazyku, například si zapamatujeme umístění slova v textu. Slovo lze také propojit s jeho vizuálním symbolem či představou situace, kde jsme slovo slyšeli.

Součástí výše uvedené skupiny strategií jsou také *fonetické reprezentace*. Jde o vytváření zvukových asociací mezi známými a novými informacemi. Ty mohou být navozeny na suprasegmentální úrovni jazyka rytmem, melodií výpovědi či použitím rýmu. Na počátku výuky cizího jazyka je nutné zaměřit pozornost na prozodickou rovinu, zařazovat různé typy auditivních cvičení, především ve formě různých říkanek, jazykolamů, a tím implicitně učit správné výslovnosti. (*C'est un jeune amoureux qui est joyeux, heureux et qui a des yeux si bleus.* - Courtillon, J., de Salins G. (1995): *Libre Echange 1*, Hatier/ Didier, Paris, *Tu veux voir mon nouveau bateau. Non, ton bateau n'est pas beau* - Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy-Konštacký, D., Táborská, J. (2009): *Le français entre nous*, Fraus)

Skupina strategií vizuálních a auditivních představ čítá rovněž strategii užívání *zástupných asocičních klíčových slov*. Student slovo rozpozná na základě sluchové nebo vizuální asociace, přiřadí jej nejprve ke známému slovu v rodném či jiném cizím jazyce a poté si vygeneruje představu určitého vztahu mezi cizím a známým slovem (*family – famille – Familie*).

Musíme mít na paměti, že u výslovnosti nového slova může dojít k problému kvůli tzv. *fonologickému sítu* („*crible phonologique*“ – termín N. S. Trubeckého). Jde o způsob poslechu kontrolovaný fonologickým systémem mateřského jazyka, jenž zabraňuje správné identifikaci a artikulaci zvuků jazyka cizího. Učíci se může



zaměňovat hlásky na úrovni vnímání, poslechu a v důsledku toho je špatně artikulovat, což může způsobit i závažné problémy v komunikaci. Za předpokladu, že hláska v rodném jazyce neexistuje, hledá mluvčí v rodném jazyce jinou zvukově nejbližší. Zvuková stránka segmentu je podobná, ne však shodná. A proto je nutné hned na počátku na tento fonologický blok upozornit a postupně dalším systematickým opakováním jej odbourávat, zamezit tak mezijazykovým interferencím (Fenclová, 2003:68).

Mezi paměťové strategie je rovněž začleněna podskupina strategií *využívání činnosti*, do níž počítáme *fyzické ztvárnění a mechanické techniky*. Příkladem jsou různé typy pantomimických her. Při výuce výslovnosti je možné použít asociace artikulací a fyzických cviků, které propracovala Guimbretière (1989). Co se týče mechanických technik, různých druhů kartiček, je možné se za účelem výuky výslovnosti zaměřit na problematické fonémy, jedná se zde o propojení vizuálního a fónického kódu.

Princip strategie *sémantických map* (Čáp, Mareš 2001) je založen na uspořádání slov do schématu, v jehož centru se nachází konkrétní klíčový pojem, strategie využívá smysluplně představivosti, seskupování a asociování. Schematická zakreslení hlavní myšlenky/ pojmu a jejích vztahů, patří rovněž k vizuálním reprezentacím. Slova odvozená mají analogickou výslovnost (*fleur, fleurir, fleuriste, fleuron*). Z pohledu fonetiky zde mluvíme o *pozitivním vnitrojazykovém transferu*.

Velice podstatná pro učení se jazyka je strategie *strukturovaného opakování*. Z výzkumů fungování paměti vyplývá, že je potřeba znalosti obnovovat, opakovat, aby byly zautomatizovány. Rovněž výslovnost konkrétních výrazů je nutné upevňovat opakováním a to nejefektivněji v kontextu s ohledem nejen na segmentální ale i suprasegmentální rovinu. Právě ve fonetické rovině má velký význam opakování a návrat k již procvičenému, neboť fonologické síto mateřštiny je zdrojem obtížně vykořenitelné interference.

#### 4.8.2 Kognitivní strategie

Mezi přímé strategie učení patří dále *kognitivní strategie*. Tato skupina strategií je poměrně různorodá, čítá několik podskupin, k jejichž zvládnutí je nutné vyzdvihnout význam podskupiny *procvičování*, jejíž součástí je strategie *opakování a napodobování* např. rodilého mluvčího. Do této skupiny patří dle R. L. Oxfordové ještě podskupiny *přijímání a produkce sdělení*, *analyzování a logické usuzování*, *vytváření struktur pro vstupy a výstupy*.

Na rozdíl od dalších vědců – kognitivistů zařazuje do této skupiny strategií R. L. Oxfordová *formální procvičování fonetického a grafického kódu*, a to ve formálních i neformálních situacích.

Pro učení se výslovnosti je důležitá především správná percepce, tu je možné získat pravidelným poslechem, a to nejlépe autentických nahrávek souvislých textů, neboť učení se jazyku není možné začínat izolovanými prvky, ale je třeba pokud možno pracovat s většími melodickými celky. Již na začátku by měli být žáci vystaveni běžným interakčním situacím, aby průběžně zvládli potřebné komunikativní dovednosti. Produkci studenti nacvičují opakováním vět či delších celků potichu i nahlas, několikanásobným vyslovováním nových slov, či spíše rytmických skupin (fonetických slov - *groupes rythmiques*) pro zautomatizování jejich zvukové podoby.

Fonetika je během výuky cizího jazyka formálně procvičována na různých foneticko-fonologických cvičeních. Nevýhodou těchto aktivit je, že jsou slova často vytrhávána z kontextu nebo se objevují v málo běžných kontextech, jako je tomu u cvičení založených na fonologické opozici (*vin - vent, lent - lin, bon - beau*).

Vhodnější je učit se výslovnosti na souvislém autentickém textu, nahrávce, neboť je možné poukázat na suprasegmentální jevy, které jsou jednotlivým segmentálním jevům nadřazeny (výslovnost jednotlivých hlásek je ovlivněna rytmem, umístěním přízvuku a melodií). Při poslechu souvislé nahrávky si může student porovnat vlastní výslovnost s výslovností rodilých mluvčích a snažit se je napodobit, což je pro správnou produkci velmi přínosné.

Další skupinu kognitivních strategií tvoří *analyzování a logické usuzování*. Analyzování výrazů může vycházet například ze znalostí gramatiky, zejména

z pravidel derivační morfologie. V jazyce není možné od sebe oddělovat jeho jednotlivé disciplíny, jejich integrování do komunikativních kompetencí je nezpochybnitelné.

„Gramatika tvoří podsložku jazykového systému, který dodává slovní zásobě příslušné formy a na základě určitých pravidel organizuje lexikální jednotky ve vyšší jednotky, v závislosti na komunikativních záměrech“ (Hendrych, 1988:143).

Cílem výuky gramatiky je zautomatizování gramatických jevů a struktur, což je jeden ze základních předpokladů získání komunikativní kompetence. Žák by měl produkovat věty, které budou správné nejen z gramatického hlediska, ale rovněž z hlediska komunikativního, a tudíž výslovnostního. Zároveň musí ovládat gramatické jevy tak, aby mu umožňovaly chápat význam přijatého sdělení. Gramatické učivo musí být pro potřeby výuky na základě vymezených kritérií vybráno (například – kontrastní princip, sepětí gramatiky a lexika, gramatiky a výslovnostních pravidel – *les pays européens – les régions européennes, il veut[il vø] – ils veulent [il vœl]*) a určitým způsobem uspořádáno. Jedním z kritérií může být schopnost gramatického jevu stát se východiskem nebo prostředkem k jiným gramatickým, potažmo výslovnostním tvarům (*pris – j'ai pris, j'avais pris*). Již v etapě seznamování se s novými jevy, při jejich nácviku v různých konkrétních operacích, například ve strukturálních cvičeních (*Tu as beaucoup d'amis, Oui, j'en ai beaucoup. Tu prends du thé? Oui, j'en prends.*), je možné integrovat výuku fonetiky, neboť struktury mají danou výslovnost i intonaci, jedná se o etapu, v níž je širším způsobem používána analogie. Poznatky jsou shrnovány a zobecňovány, student pochopí jejich vzájemné vztahy, neboť morfologické alternace korespondují s fonetickými.

Co se například sloves týče, chybují často žáci při odlišování výslovnosti [E] v 1. osobě prézenta sloves 1. třídy, v minulých časech - *passé composé* a imperfektu těchto sloves (*je joue – j'ai joué – je jouais*). Při nedůsledné výslovnosti vokálu [E] může docházet ke komunikačním chybám. Dále se při výuce slovesných tvarů objevují z pohledu výslovnosti pravidla nejen v kmenech slovesných, ale především u koncovek konjugací, které mají své zákonitosti morfologické a z toho vyplývající i zákonitosti fonetické. Všechny koncovky u sloves jsou rozlišitelné v psané podobě jazyka, méně často se objeví homografa (*je parle, il parle/ je parlais, tu parlais/ je*

*réponds, tu réponds*) avšak v mluvené formě jsou jednotlivé slovesné tvary často homofonní a tento jev je poměrně frekventovaný (v *présentu*: *je parle, tu parles, il parle, ils parlent*, ve *futuru*: *nous parlerons, ils parleront*, *kondicionál*: *je chanterais, tu chanterais, il chanterait*). Podobně je tomu i v dalších časech. Slovesné způsoby rovněž vykazují společné rysy, minulé *participium* je nejčastěji (vyjma některá slovesa 3. slovesné skupiny se zakončením na – *is, it, aint, ait, eint, oint*, sloves typu *couvrir – couvert* a slovesa *mourir – mort*) zakončováno hláskami – *é, i, u* (*fermé, fini, perdu*).

Za zmínku zde ještě stojí modifikovaná výslovnost některých sloves první třídy. U sloves, jejichž předposlední slabika v infinitivu obsahuje němé nebo zavřené /e/ se toto mění na otevřené v zavřené slabice (*mener – je mène, précéder – je précède*), [E] se otevírá rovněž u slovesa typu *s'appeler* a to zdvojením kmenového „l“ (*appeler – j'appelle*). Ve *futuru* a *kondicionálu* [E], které předchází před infinitivním „l“, je vždy zavřené (*je mènerai, je mènerais, je précéderai, je précéderaï, je lèverai, je lèverais*).

Morfologické a rovněž fonologické alternace se samozřejmě uplatňují i při tvorbě tvarů *feminin* u podstatných i přídavných jmen. Vybíráme pouze konkrétní dílčí příklady a to z oblasti tvoření *feminin* francouzských substantiv a adjektiv. Pokud vycházíme z psané podoby jazyka, z *ortografie*, dělíme adjektiva na několik skupin, z pohledu výslovnosti nás však zajímají dvě základní skupiny. U první z nich se v ženském tvaru připojuje aditivní sufix – /e/ bez jakýchkoli dalších modifikací, a tudíž se konsonant umístěný před tímto sufixem vyslovuje výrazně-zněle (*blond-blonde*), u druhé skupiny dochází k různým alternacím (*sportif-sportive, paysan-pysanne, bénin-bénigne, trompeur-trompeuse, consolateur-consolatrice*). Tyto alternace mají samozřejmě své zákonitosti a jejich výslovnost je analogická. Dochází k těmto změnám: ze zavřého vokálu se stává otevřený (*dernier – dernière*), neznělý konsonant se stává znělým a prodlužuje se (*veuf-veuve*), otevřený vokál se mění na zavřený (*flatteur-flatteuse*), nosový vokál je nahrazen ústním (*paysan-pysanne*). Pokud jde o tvoření substantiv, připojují se sufixy, jejichž výslovnost je rovněž analogická (*lecture – écriture, rentrée – arrivée*). Stejně kritérium platí při derivaci životných i neživotných substantiv (*boulangier- boulangerie*) a při různých typech transformací (*rêver- rêverie, absurde – absurdité*). Tyto postupy jsou již

poměrně složité a studenti se s nimi seznamují většinou později až na jazykové úrovni B1-B2.

*Deduktivní usuzování* vede od celku k jednotlivostem, přílišná aplikace této strategie může způsobit chyby založené na nadměrné generalizaci. Jedná se například o aplikaci pravidel gramatiky, například v minulém čase pravidelných sloves 1. třídy se užívá participium významového slovesa zakončené na sufix – é (*j'ai chanté*), přílišnou nepromyšlenou aplikací student přenáší tento sufix i na nepravidelná slovesa (*j'ai conné* – místo *j'ai connu*), či některé velmi frekventované sufixy nepravidelných sloves užívá i tam, kde je sufix odlišný (*j'ai prendu* – místo *j'ai pris*). Deduktivní usuzování se projevuje i v problematice výslovnosti. Studenti jsou schopni analogicky aplikovat pravidla na výraz pro ně neznámý, je však zřejmé, že absolutní aplikace pravidel může vést k chybám (např. – /ll/ se čte jako [j] – *la fille* [fij], ve slově *ville* [vil] tomu tak není).

Při učení se výslovnosti francouzštiny je také možné použít *kontrastní mezijazykové analyzování*, hledání podobností a rozdílů mezi stejnými slovy u různých jazyků. Tuto strategii lze užít nejen v používání lexika, ale také u učení se výslovnosti (např. u francouzského slova *crème* – *krém* – výslovnost fonému /e/ odpovídá do určité míry české otevřené výslovnosti, je však podstatně kratší a otevřenější).

Mezi kognitivní strategie patří také využití *kontrastivní mezijazykové analyzování*, jedná se o existenci společných jevů ve dvou jazycích. Jak uvádí Hála (1975:158): „Němčina má podobně jako francouzština samohlásky labializované „ü“, „ö“, účast rtů je tu však poněkud méně výrazná. Hlavní rozdíl je v tom, že ve francouzském slově *mur* (*zed'*) se kombinuje pozice jazyka pro [i] výrazně zavřené s pozicí rtů pro [u] výrazně zavřené, kdežto v německém *Mühe* (péče), tytéž pozice, ale pro samohlásky méně výrazně zavřené, méně labiaizované. V důsledku toho zní francouzské [y] jasněji se zabarvením do [i], kdežto německé „ü“ temněji. Jedná se také o existenci společných jevů uvnitř jednoho jazyka o pozitivní vnitrojazykový transfer zvukových analogií (*louer, souder, nouer*).

Často dochází k negativnímu transferu, k *mezijazykové fonetické interferenci*, k chybnému přenášení návyků z rodného jazyka do cizího jazyka (nerozlišení

fonémů /i/y/u/- lit, lu, loup, čtení koncových fonémů (*parler*) nebo nahrazení nosovky ústní hláskou (*beau-bon, un bon résultat* [čě *bžn rezylta*]). Mezijazyková fonetická interference je výrazně rozšířená především u internacionalismů, kde český mluvčí vyslovuje slova pod vlivem pravopisu rodného jazyka a nerespektuje pravidla francouzské výslovnosti. (*institutrice, synthétiser, cognitif*) Do této problematiky patří také dnes poměrně rozšířená druhotná interference, negativní přenos z dalšího cizího jazyka, především z angličtiny. Jedná se zvláště o chyby na úrovni fonémů a jejich hláskových realizací, např. přenos anglického /r/ do výslovnosti francouzštiny; či ruská výslovnost fonému [y] jako [ju], nebo diftongu [eu] rovněž je vyslovován [ju] (*Europe*), zde se jedná o vliv angličtiny. Interference se samozřejmě projevují i na úrovni lexiko-sémantické a morfo-syntaktické.

Ve fonetice je z hlediska transferu důležité bránit negativnímu transferu, tedy interferenci mezi francouzštinou a mateřštinou žáků, případně jinými jazyky, které žáci ovládají nebo kterým se učí.

## 4.9 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Problematika strategií je v ČR velmi omezeně prozkoumána. Šetření v našem výzkumu vychází z inventáře strategií, který byl z původního inventáře R. Oxfordové (SILL, 1990) upraven K. Vlčkovou a přizpůsoben potřebám českého školního prostředí. K. Vlčková (2005) se ve svém výzkumu zaměřila na otázku, jaké strategie studenti gymnázií používají a zda nedostatky v jejich užití neovlivňují efektivitu učení se cizím jazykům.

Tabulka číslo 1. byla převzata z knihy G. Lojové a K. Vlčkové *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků* (2011:173). Jedná se o klasifikaci strategií dle R. Oxfordové. V tabulce jsou barevně vyznačeny strategie, kterými se zabýváme. V následujícím výkladu byly vybrány takové, které se vztahují k nacvičování výslovnosti cizího jazyka.

**Tabulka č. 67: Přímé strategie – paměťové a kognitivní (dle K. Vlčkové, 2011:173)**

Strategie	Podskupiny	Konkrétní strategie
Paměťové strategie	vytváření mentální spojů	seskupování, shlukování
		asociování, propojování
		umístění nového slova do kontextu
	používání vizuálních a auditivních reprezentací	používání vizuálních představ
		sémantické mapy
		používání zástupných asociačních klíčových slov
	správné opakování využívání činnosti	fonetické reprezentace
		strukturované opakování
		používání vjemů a fyzického ztvárnění
Kognitivní strategie	procvičování	mechanické techniky
		opakování, napodobování
		formální procvičování fonetického a grafického systému

Kognitivní strategie		rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů
		kombinování jazykových struktur
		procvičování v přirozeném kontextu
	přijímání a produkce sdělení	rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení)
		používání vnějších podpůrných prostředků, přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) sdělení
	analyzování a logické usuzování	dedukce
		analyzování výrazů
		kontrastivní mezijazykové analyzování
		překládání
		mezijazykový transfer (interference)
	vytváření struktur pro vstupy/výstupy	dělání si poznámek
		shrnutí, zdůrazňování

Náš výzkum je užší a specifitější. Zaměřuje se pouze na přímé strategie-paměťové a kognitivní, a to ve vztahu k učení se správné výslovnosti.

K výzkumnému šetření jsme použili upravený *inventář strategií*, ponechali jsme v něm jen ty položky, které jistým způsobem souvisejí s učním se výslovnosti, a upravili jsme je pro potřeby našeho zkoumání. Jednotlivé položky proto plně nekorespondují s těmi, které uvádí Vlčková (strukturovaný přístup).

Inventář je ještě doplněn o dotazník čítající dvě části. První obsahuje uzavřené i otevřené otázky vypovídající obecně o vztahu žáka k učení se francouzštině (nestrukturovaný přístup) a druhá část dotazníku je zaměřena na metody, které žák zná z výuky výslovnosti na střední škole (strukturovaný přístup).

Realizace výzkumu by měla napomoci k zjištění faktorů, které ovlivňují správnou výslovnost francouzského jazyka, faktorů majících vliv na efektivitu užití



přímých strategií ve vztahu ke korektní výslovnosti, a tím správné jazykové produkci.

Práce reaguje na moderní trendy ve vzdělávání, a to například na tendenci od učení se informacím k rozvíjení obecných a především specifických dovedností, v našem případě dovedností výslovnostních. Používání vhodných strategií podporujících kompetenci užívat korektně cizí jazyk patří mezi zásadní předpoklady, které by měly být důležité pro budoucí učitele francouzského jazyka.

#### **4.9.1 Výzkumné otázky a hypotézy**

Výzkumné šetření je deskriptivního charakteru. Hypotézy jsou použity pro zjišťování vztahů jednotlivých proměnných a pro korelaci strategií vzhledem k úrovni znalosti francouzského jazyka a vzhledem k řečovým dovednostem (porozumění a mluvení), které dle našeho mínění nejvíce korespondují s učením se korektní cizojazyčné výslovnosti

Jak již bylo uvedeno výše, první část dotazníku je tvořena obecnými otázkami.

##### **1. Jaké jsou obecné parametry a charakteristiky učení se francouzštině u vybraného vzorku studentů?**

Jak dlouho se francouzštinu učíte? Byl/a jste delší dobu v zemi, kde se mluví francouzsky? Jak to přispělo ke zlepšení vaší výslovnosti? Absolvujete vedle výuky na fakultě jazykové kurzy? Proč jste si FJ vybral/a jako studijní obor? Jak je pro vás důležité být ve FJ úspěšný/á? Jak hodnotíte své jazykové dovednosti? Co vás motivuje učit se FJ?

Druhá část dotazníku se zaměřuje na metody výuky výslovnosti na střední škole.

##### **2. Jaké byly metody a postupy užívané při výuce výslovnosti francouzského jazyka**

Výslovnost jste nacvičovali v kontextu? Výslovnost jste nacvičovali ve vybraných slovech (binárních opozicích – vin/vent)? Učitel používal při výkladu výslovnosti fonetickou abecedu? Učitel opravoval výslovnost ihned

po zaznamenané chybě? Učitel opravoval výslovnost po delších výpovědních celcích, Učitel výslovnost žáků hodnotil (zohlednil ve výsledné známce)? Učitel užíval při výuce gesta a mimiku? Při nácviku výslovnosti jste používali gesta, zrcátka? Používali jste artikulační diagramy (průřez ústní dutinou – poloha jazyka, tvar úst)? Používali jste intonační schémata (intonací křivky výpovědí)? Učitel propojoval při výuce výslovnosti fónický a grafický kód (diktáty, texty s mezerami)? Používali jste auditivní cvičení pro posílení vnímavosti (zaměřená na hlavní rysy fr. výslovnosti - napjatost, labialita, nosovost)? Používali jste cvičení na auditivní diskriminaci, na rozlišení hlásek (např. – zavřené a otevřené samohlásky), na hledání hlásky (v jakém slově, slabice, kolikrát v textu), na hledání shody či rozdílu? Používali jste cvičení suprasegmentálního charakteru (intonace, přízvuk, rytmus), na hledání intonačního modelu, na odlišnou intonaci a rytmus (vytřukávat rytmus), na počet rytmických skupin (slabik) na odlišení typů vět (tázací, zvolací)? Používali jste cvičení na řízenou produkci (opakování výroků, transformace dle pokynů)? V přirozeném autentickém kontextu jste dbali na expresivitu projevu?

Třetí část je tvořena inventářem vybraných strategií paměťových a kognitivních.

Položili jsme si několik výzkumných otázek. Stejně jako K. Vlčková (2005) jsme se rozhodli hodnotu 2,5 na škále brát jako dostatečnou.<sup>16</sup>

### **Jaké strategie studenti používají, v jaké míře?**

1. Používají studenti paměťové a kognitivní strategie dostatečně?
2. Jsou v užívání strategií rozdíly?
3. Používají studenti dostatečně paměťové strategie propojování?
4. Kterou skupinu strategií upřednostňují?
5. Kterým strategiím v rámci těchto dvou skupin dávají přednost?
6. Které strategie příliš nepoužívají?
7. Které strategie vesměs nepoužívají?

---

<sup>16</sup> Škála je znázorněna a vysvětlena na str. 279

### **Hypotézy vyplývající z výzkumných otázek.**

**H1** - studenti používají přímé strategie dostatečně (nad 2,5 na škále)

**H1.1** - studenti používají paměťové strategie dostatečně (nad 2,5 na škále)

**H1.2** - studenti používají kognitivní strategie dostatečně (nad 2,5 na škále)

**H2** - studenti používají více kognitivní než paměťové strategie

**H3** - studenti používají paměťové strategie vytváření mentálních spojů dostatečně (nad 2,5 na škále)

**H4** - studenti používají paměťové strategie auditivní a vizuální reprezentace dostatečně (nad 2,5 na škále)

**H4.1** - studenti používají ve velmi malé míře pojmové mapy P7 (pod 2,5 na škále)

**H4.2** - studenti vesměs nepoužívají k učení se výslovnosti rým P8 (pod 2,5 na škále)

**H5** - studenti používají paměťové strategie opakování dostatečně (nad 2,5 na škále)

**H6** - studenti používají paměťové strategie užívání činnosti dostatečně (nad 2,5 na škále)

**H7** - studenti používají kognitivní strategie procvičování dostatečně (nad 2,5 na škále)

**H8** - studenti používají kognitivní strategie percepce promluvy dostatečně (nad 2,5 na škále)

**H9** – studenti používají kognitivní strategie analýzy a logického usuzování dostatečně (nad 2,5 na škále)

**Lze doložit efektivitu strategií ve vztahu k jazykovým dovednostem a k učení se správné výslovnosti?**

1. Souvisí efektivita strategií s dobou učení a sebehodnocením?
2. Souvisí efektivita strategií s efektivitou učení?
3. Souvisí strategie s rozvojem jazykových kompetencí? Které jsou efektivní z hlediska vývoje konkrétních dovedností? (poslech, mluvení)

Které strategie jsou nejvíce efektivní vzhledem k výuce korektní výslovnosti?

**H1** - efektivita vybraných strategií má vliv na výslovnostně korektní četbu francouzského textu.

**H2** - paměťové strategie hrají větší roli než kognitivní při správné produkci.

#### **4.9.2 Metodologie výzkumu přímých paměťových a kognitivních strategií**

Výzkumný vzorek tvořili studenti 1., 2. a 3. ročníku KFJL Pedagogické fakulty UK a studenti 1. ročníku katedry románských jazyků ZČU v akademickém roce 2014-2015. Výzkumný vzorek vykazuje z technických důvodů (všichni oslovení neodevzdali dotazník) rysy záměrného výběru. Skládá se z 21 studentů 1. ročníku, 32 studentů 2. ročníku, 20 studentů 3. ročníku KFJL Pedagogické fakulty UK a 27 studentů 1. ročníku katedry románských jazyků ZČU. Je tudíž tvořen 100 respondenty.

## POPIS DOTAZNÍKU

Dotazník ve své první části zjišťoval obecné charakteristiky studentů ve vztahu k francouzskému jazyku formou uzavřených či otevřených otázek. Viz 1. část dotazníku:

### **DOTAZNÍK - FRANCOUZŠTINA**

**Pohlaví:** ☐ žena ☐ muž

**ročník:**

**Jak dlouho se francouzský jazyk učíte ?**

**Byl/a jste někdy delší dobu v zemi, kde se mluví francouzsky?**

☐ ano ☐ ne

**Kde:**

**Jak dlouho:**

**Jak moc to podle Vás přispělo ke zlepšení vašich znalostí?** ☐ velmi ☐ trochu ☐ moc ne ☐ vůbec

**Chodíte či chodil/a jste vedle výuky na fakultě ještě do jazykových kurzů//individuální výuku apod.?**

☐ ano ☐ ne

**Případný komentář:** .

**Proč jste si francouzský jazyk vybral/a jako studijní obor ?**

**Jak byste zhodnotil/a svou úspěšnost v učení v tomto jazyce?**

☐ výborná, lepší ☐ dobrá, stejná ☐ ucházející, trochu horší ☐ slabá, výrazně horší

**Jak důležité je pro Vás být ve francouzštině úspěšný?**

☐ velmi důležité ☐ moc ne/ne moc důležité ☐ vůbec

**Seřad'te jazykové dovednosti**

**mluvení - 1,**

**porozumění čtenému - 2,**

**porozumění slyšenému - 3,**

**psaní – 4**

**podle toho, jak zdatní se v nich ve francouzštině cítíte:**

Nejlepší jsem v: 1.....2.....3..... Nejmén mi jde: .....

**Co Vás motivuje učit se tento jazyk? (označte prosím všechny vhodné odpovědi a popř. doplňte jiné)**

☐ je pro mne důležité být v tomto jazyce úspěšný

☐ tento jazyk mě zajímá

☐ chci vynikat v oboru, který jsem si zvolil/a

☐ musím tento předmět absolvovat, vybral jsem si ho ke 2. oboru

☐ budu tento jazyk potřebovat pro svou budoucí kariéru

☐ potřebuji ho z důvodu dalšího studia v zahraničí

☐ mám přátele, kteří mluví tímto jazykem

☐ zájem o kulturu, literaturu dané země

☐ chci pracovat jako učitel francouzštiny

☐ zájem o cizí jazyky celkově

**DALŠÍ:** .

Součástí dotazníku v jeho druhé části byly proměnné týkající se metod výuky výslovnosti francouzštiny na střední škole. Formálně obě dvě části tvořily součást archu odpovědí.

## VÝUKA VÝSLOVNOSTI NA STŘEDNÍ ŠKOLE

### Jaké metody a strategie jste používali při výuce výslovnosti :

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| Výslovnost jsme nacvičovali v kontextu  | <input type="checkbox"/> |
| Výslovnost jsme nacvičovali ve vybraných slovech<br>(binárních opozice – vin/vent)  | <input type="checkbox"/> |
| Učitel používal při výkladu výslovnosti fonetickou abecedu  | <input type="checkbox"/> |
| Učitel opravoval výslovnost ihned po zaznamenané chybě  | <input type="checkbox"/> |
| Učitel opravoval výslovnost po delších výpovědních celcích  | <input type="checkbox"/> |
| Učitel výslovnost žáků hodnotil<br>(zohlednil ve výsledné známce)   | <input type="checkbox"/> |
| Učitel užíval při výuce gesta a mimiku  | <input type="checkbox"/> |
| Při nácvičení výslovnosti jsme používali gesta, zrcátko   | <input type="checkbox"/> |
| Používali jsme artikulační diagramy<br>(průřez ústní dutinou – poloha jazyka, tvar úst)   | <input type="checkbox"/> |
| Používali jsme intonační schémata<br>(intonační křivky výpovědí)  | <input type="checkbox"/> |
| Učitel propojoval při výuce výslovnosti fónický a grafický kód<br>(diktáty, texty s mezerami)   | <input type="checkbox"/> |
| <b>Používali jsme auditivní cvičení pro posílení vnímavosti</b><br>(zaměřená na hlavní rysy fr. výslovnosti-napjatost, labialita, nosovost) | <input type="checkbox"/> |
| <b>Používali jsme cvičení na auditivní diskriminaci</b>   | <input type="checkbox"/> |
| na rozlišení hlásek<br>(např – zavřené a otevřené samohlásky)   | <input type="checkbox"/> |
| na hledání hlásky<br>(v jakém slově, slabice, kolikrát v textu)   | <input type="checkbox"/> |
| na hledání shody či rozdílu   | <input type="checkbox"/> |
| <b>Používali jsme cvičení suprasegmentálního charakteru</b><br>(intonace, přízvuk,rytmu)  | <input type="checkbox"/> |
| na hledání intonačního modelu   | <input type="checkbox"/> |

- na odlišnou intonaci a rytmus (vytřukávat rytmus) ☐
- na počet rytmických skupin (slabik) ☐
- na odlišení typů vět (tázací, zvolací.) ☐
- Používali jsme cvičení na řízenou produkci** (opakování výroků, transformace dle pokynů) ☐
- V přirozeném autentickém kontextu jsme dbali na expresivitu projevu** ☐

Třetí technikou, která byla užita, byl inventář týkající se používání učebních strategií, ve kterém studenti odpovídali na uzavřené otázky. Odpovědi se již nevztahovaly k období střední školy, ale bezprostředně odrážely aktuální stav používání strategií. Předložený inventář čítal dvě skupiny přímých strategií paměťových a kognitivních.

## INVENTÁŘ STRATEGIÍ UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU

Přečtěte si pozorně jednotlivá tvrzení, týkající se Vašeho způsobu učení se výslovnosti francouzštiny a spontánně na ně odpovězte.

Odpovědi pište do záznamového listu.

Některé strategie např. budete, jiné nebudete používat, každému vyhovuje jiný způsob učení. Odpovídejte podle toho, jak jednotlivé výroky vystihují Váš způsob učení se výslovnosti francouzského jazyka a každé tvrzení obodujte jedním maximálně pěti body podle stupnice:

### **Odpovědi inventáře strategií**

Při učení se výslovnosti francouzštiny používám následující strategie:

1	2	3	4	5	N
<i>Nikdy</i> <b>téměř nikdy</b>	<i>Občas</i> <b>obvykle ne</b>	<i>Někdy</i> <b>půl na půl</b>	<i>Často</i> <b>obvykle ano</b>	<i>Vždy</i> <b>téměř vždy</b>	<i>Nevím</i> <i>nedovedu</i> <i>posoudit</i>

*Variantu odpovědi „N – nevím“ použijte jen v nejkrajnějším případě. K jednotlivým strategiím připojte Vaše hodnocení.*

část A	část B
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
8.	8.
9.	9.
10.	10.
11.	11.
12.	12.



## ***Část A – paměťové strategie***

1. Při učení nových výrazů, umístím slovo do skupiny jiných slov - seskupování (synonyma, antonyma, homonyma – shodná výslovnost).
2. Při učení nového pojmu a jeho zapamatování si vytvářím zvukové či vizuální asociace.
3. Výrazy zapojuji do kontextu (vyslovuji je, píší ve slovních spojeních).
4. Nový výraz si zapamatuji/vybavím na základě zvukové podoby.
5. Nový výraz si zapamatuji/vybavím, na základě vizuální představy (umístění v textu).
6. Vizualizuji si grafickou podobu slova v mysli.
7. Vytvářím si sémantické mapy. Např. si vypíši foneticky shodná slova (slova odvozená).
8. K zapamatování nových slov používám rýmy.
9. Nový výraz si zapamatuji tak, že si spojím jeho výslovnost s výslovností slova již známého.
10. Nové výrazy si často opakuji, vyslovuji.
11. Zvuky si fyzicky ztvárním (fyzické pohyby usnadňující výslovnost hlásek dle Guimbretièrè)
12. Používám mechanické techniky (kartičky).

## ***Část B – kognitivní strategie***

1. Nový výraz si opakovaně řeknu/napíši (nahlas/v duchu) pro zafixování zvukové i grafické struktury.
2. Napodobuji mluvu i nonverbální komunikaci rodilých mluvčích (výslovnostfonémů, intonaci, přízvuk, gesta).
3. Psaním procvičuji grafický systém francouzského jazyka.
4. Opakuji si výslovnost fonetických jevů
5. Čtu nahlas ve francouzštině (propojení fónického a vizuálního kódu).

6. Píši ve francouzštině (vizuální kód).
7. Při poslechu, čtení se zaměřuji na specifické výslovnostní detaily.
8. Při užívání francouzštiny deduktivně aplikuji obecná pravidla na nové výslovnostní jevy.
9. Vyhledávám si pravidla výslovnosti a vzory.
10. Neznámé výrazy se snažím analyzovat na základě pravidel výslovnosti.
11. Srovnávám jazyky a vyhledávám výslovnostní podobnosti a odlišnosti, např. mezi cizím a mateřským jazykem, mezi prvním a druhým cizím jazykem - kontrastivní mezijazykové analyzování.
12. Uvědomuji si mezijazykový transfer při přenášení pravidel či lexikálních výrazů mezi jazyky (dávám pozor na mezijazykovou interferenci ve výslovnosti)

Váš případný komentář k dotazníku:

Konstrukce položek inventáře vycházela z klasifikace strategií učení cizímu jazyku R. L. Oxfordové (1990) částečně z inventářů SILL, verze 7,0 a 5,1 a především z české verze tohoto inventáře vypracované K. Vlčkovou (2005).

Výběr výše uvedené klasifikace R. L. Oxfordové byl ovlivněn skutečností, že jako jediná obsahuje položky vztahující se k učení se výslovnosti, jež je předmětem našeho výzkumu. Proto byly proměnné v obou skupinách přímých strategií omezeny především na ty, které by mohly jistou měrou s učením se správné výslovnosti souviset a byly rovněž za tímto účelem upraveny.

## 4.10 Předvýzkum strategií

Před samotným výzkumem byl proveden *Předvýzkum strategií* na laboratorním vzorku 20 studentů KFJL Pedf. UK jazykové úrovně B1 na jaře 2011. Zkušebně byl použit inventář R. Oxfordové (SILL 1990) upraven K. Vlčkovou. V této fázi byly ještě zachovány veškeré proměnné z inventáře K. Vlčkové, které však jsou příliš obecné a proto plně neodpovídají úzce specializovanému výzkumu učení se výslovnosti. K hodnocení dotazníku byly tedy vybrány jen ty, které s učením výslovnosti souvisí, neboť dotazník nebyl ještě plně přizpůsoben šetření strategií zaměřených pouze na učení se správné výslovnosti. Výsledky potvrdily některé hypotézy, jako například častější používání kognitivních strategií než paměťových, které jsou však pro náležité osvojení si výslovnosti velmi důležité.

V rámci *paměťových strategií* s percepcí a produkcí zvuků, a tudíž s učením výslovnosti, nejvíce souvisí používání strategií *auditivních a vizuálních reprezentací*. Tato skupina zahrnuje strategie k zapamatování a vybavení informací na základě *vizuálních a zvukových představ*, jedná se o používání *vizuální představivosti, sémantického mapování a fonetické reprezentace*.

Většina studentů potvrdila na základě svých odpovědí, že si nová slova často opakuji a vyslovuji. Tato položka inventáře, jež je součástí podskupiny strategií *správného opakování* a skupiny *strukturovaného opakování*, získala 78% z možných 100%.

Nové výrazy si zapamatovávají používáním podskupiny strategií *auditivních a vizuálních reprezentací*, především na základě *vizuálních představ*, vybavují si, kde výraz viděli v textu. Této strategii přidělili dotazovaní 69%. Studenti používají při učení nového pojmu, nebo k zapamatování si slova strategie *vizuálních a auditivních reprezentací*, především *fonetické reprezentace*, tato položka získala 65%.

Dále potom upevňují své znalosti *zapojením slov do kontextu* a vytvářejí si zvukové či zrakové asociace (zapojením slov do vymyšlené věty či příběhu) - 63 %, tato strategie je součástí podskupiny *vytváření mentálních spojů*. Dalším způsobem zapamatování nových pojmů je *vizualizace jejich grafické podoby* v mysli. Toto tvrzení bylo ohodnoceno 53 %. Výslovnost nových jazykových výrazů si

zapamatovávají spojením výslovnosti již známého slova se slovem novým - 50%, zde se jedná o *pozitivní vnitrojazykový transfer*.

Studenti minimálně používají *schématické nákresy* - ani nevypisují slova z určitého tématu, nevytvářejí *pojmové mapy*. Odpověď získala - 46 %. K zapamatování nových výrazů minimálně využívají *rýmu* - 27%.

*Kognitivní strategie* jsou užívány ve vyšší míře než paměťové, a to především ve formě zafixování grafické i zvukové struktury nového výrazu *opakováním psaním či ústním opakováním*. Tato strategie byla ohodnocena 86%. Studenti se snaží *napodobovat mluvu i nonverbální komunikaci rodilých mluvčích* (výslovnost fonémů, intonaci, přízvuk), toto tvrzení obdrželo 81%. Psaním procvičují *grafický systém* – 77% a rovněž opakováním výslovnosti si opakují *fonetický systém francouzského jazyka*, toto tvrzení bylo zaznamenáno v 70 %.

Co se týče *deduktivního aplikování obecných pravidel* na nové jevy, položka získala 64%. Studenti používají rovněž *analýzu* nových výrazů – 60%.

Text se snaží uchopit v jeho celku a potom přistoupit k detailnější analýze, což by rovněž mělo vést ke globálnímu, komplexnímu vnímání nahrávky a uvědomování si vztahu suprasegmentální roviny a segmentální roviny – výslovnosti jednotlivých fonémů.

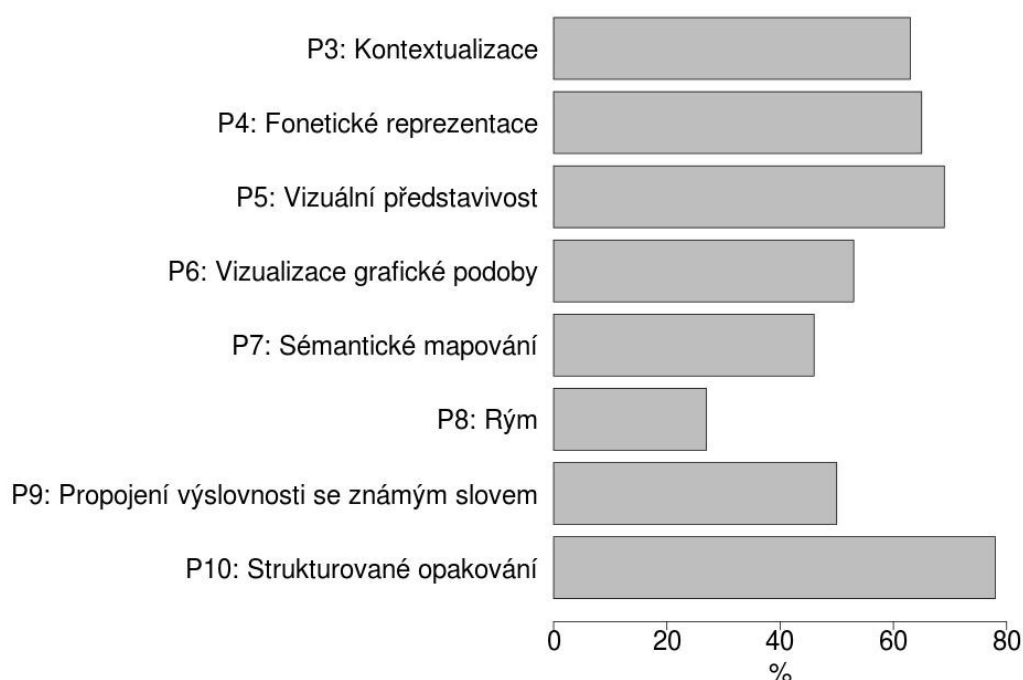
Studenti mají dle výsledků Inventáře strategií snahu uvědomovat si *mezijazykový transfer*. Při učení se cizím jazykům studované jazyky srovnávají – 77%, snaží se vyhledávat podobnosti a odlišnosti - 73 %.

Výše uvedená poměrně vysoká hodnota proměnné se však příliš nepotvrzuje v praxi při výuce, ani v nahrávkách v té době již analyzovaných, naopak se ukazuje stále výrazný vliv rodného jazyka – fonologického bloku – ve výslovnosti jednotlivých fonémů čteného francouzského textu, který byl této skupině předložen (viz experimentální část – předvýzkum – 1. subtest).

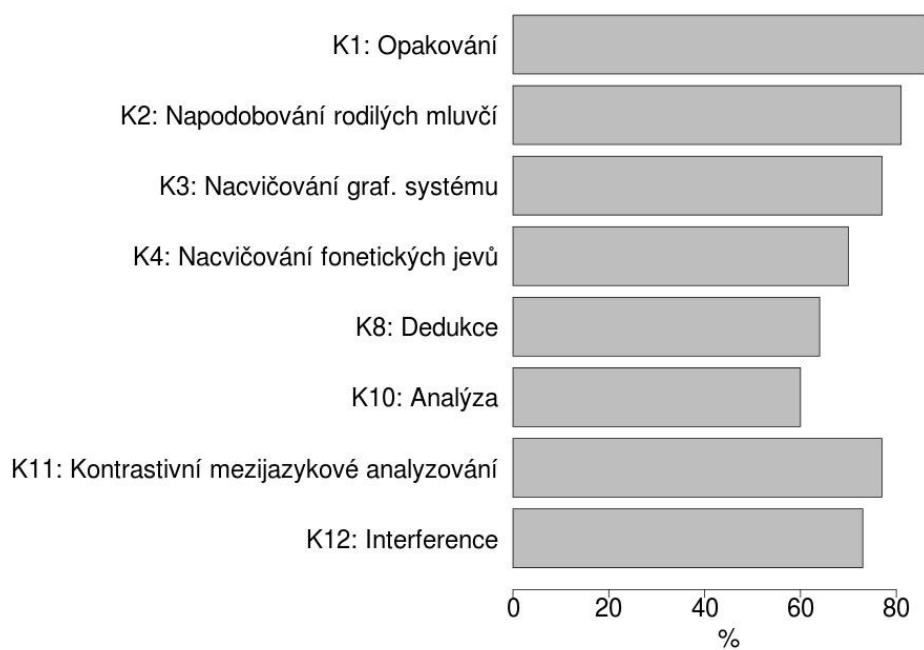
Většina studentů vyslovuje místo fonému [y] foném [u] nebo [i] (*littérature* – [literatur], Camus - [kami], une [un], voiture [vwatur], tué - [tué]). Dále je problematická na rovině fonemické výslovnost nosových vokálů. Slovo *écrivain* vyslovují ve velké míře [ekrivã]. Napjaté zaokrouhlené fonémy nerozlišují důsledně,

což je typický jev fonetické interference a také vliv vizuálního kódu mateřského jazyka, především u cizích slov. Problémy jim také činí odlišná sylabizace francouzštiny, členění výpovědí na rytmické skupiny a s tím spojené vázání a řetězení. Rytmické skupiny – *contre un arbre, à quarante-quatre ans* - nechtou spojitě, nýbrž vyslovují pauzy mezi lexikálními slovy. Fonologické síto se projevuje také na úrovni rytmicko melodické, neboť studenti často nerespektují rytmus francouzské výpovědi a umísťují nevhodně přízvuk.

**Graf 4: Frekvence používání vybraných paměťových strategií**



**Graf 5: Frekvence používání vybraných kognitivních strategií**



## 4.11 Výzkum strategií

### Dotazník pro studenty

Administrace dotazníku i inventáře byla provedena v říjnu roku 2014. Studentům byl dotazník předložen, byl proveden názorný výklad týkající se vyplňování. Studenti FF ZČU v Plzni dotazník vyplnili ve vymezeném čase na fakultě. Vzhledem k časovému omezení studentů KFJL Pedagogické fakulty v Praze vyplňovali tento dotazník ve svém volném čase a odevzdali jej přibližně v průběhu jednoho měsíce (říjen 2014). Dotazník byl rovněž rozeslán studentům KFJL v on-line podobě, 10 studentů využilo této formy vyplnění.

### Dotazník pro učitele

Dotazník tvořený pouze otázkami zaměřenými na metody výuky výslovnosti francouzštiny na střední škole, byl předložen vzorku učitelů ze středních a základních škol (40 osob) během Symposia SUF v Poděbradech (21. 11. – 23. 11. 2014). Obsahoval tytéž položky jako 2. část dotazníku určeného studentům, pouze některé z nich byly upraveny pro potřeby daného vzorku.

### Zpracování a analýza dat

Pro zpracování dat a jejich analýzu byl použit program:

- The R Foundation for Statistical Computing: *R*, software,  
Version 3.3.1, 2016
- koláčové grafy
- pruhové a tyčové grafy

Všechny charakteristiky se týkají francouzského jazyka, který je pro studenty prioritou, neboť si jej vybrali k oborovému studiu. Měla by zde existovat pravděpodobnost, že budou používat dle nich nejefektivnější strategie a rovněž že budou schopni poměrně objektivně reflektovat svoji zkušenost.

### 4.11.1 Obecný dotazník

#### Deskriptivní charakteristiky respondentů

První část dotazníku představuje charakteristiky respondentů ve vztahu k učení se francouzskému jazyku.

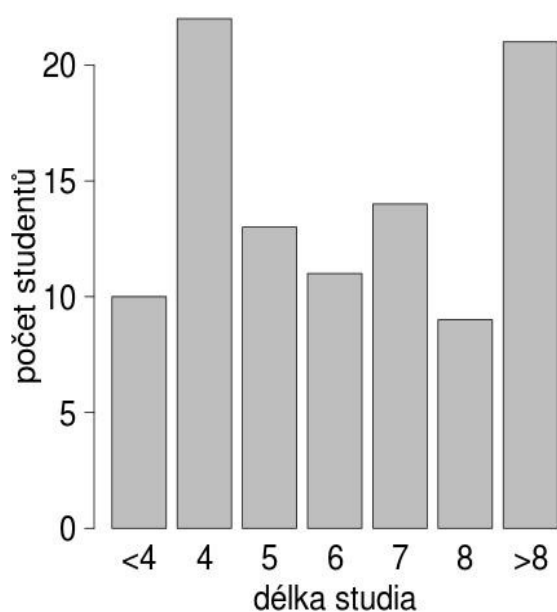
#### Pohlaví respondentů

Výzkumu se účastnilo 100 studentů - 88 žen (88%) a 12 mužů (12%).

#### Jak dlouho se studenti učí FJ, jak hodnotí své znalosti a dovednosti

Všichni oslovení studenti se francouzštinu učili na SŠ. Největší počet studentů 22 (22%) se učilo FJ 4 roky, což odpovídá čtyřletému středoškolskému studiu, dále 14 studentů (14%) se učilo francouzský jazyk 7 let, 13 studentů (13%) 5 let, 11 studentů (11%) se jej učilo 6 let a 9 studentů (9%) 8 let. Zbývajících 31 % studentů se učilo tento jazyk buď méně než 4 roky – 10 studentů, nebo více než 8 let (9 let – 4 studenti, 10 let – 7 studentů, 11 let – 3 studenti, 12 let - 3 studenti, 13 let - 2 studenti, 14 let - 2 studenti).

#### Graf 6: Vzorek z hlediska délky studia francouzštiny



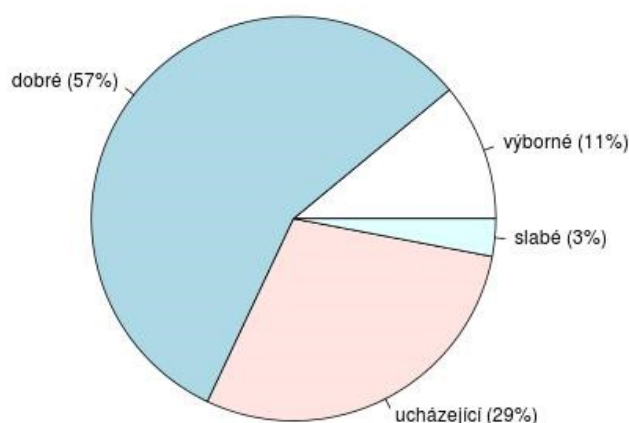


Studenti, kteří přicházeli studovat do prvních ročníků KFJL Pedagogické fakulty UK a na katedru románských jazyků ZČU v letech 2010 - 2014 byli absolventi převážně čtyřletých středních škol, gymnázií.

### Úroveň znalostí

Studenti rovněž obecně hodnotili své dovednosti/znalosti francouzského jazyka. Jako výborné své znalosti ohodnotilo 11% studentů, dobré 57%, ucházející 29% a slabé 3%.

**Graf 7: Úroveň znalostí francouzštiny**



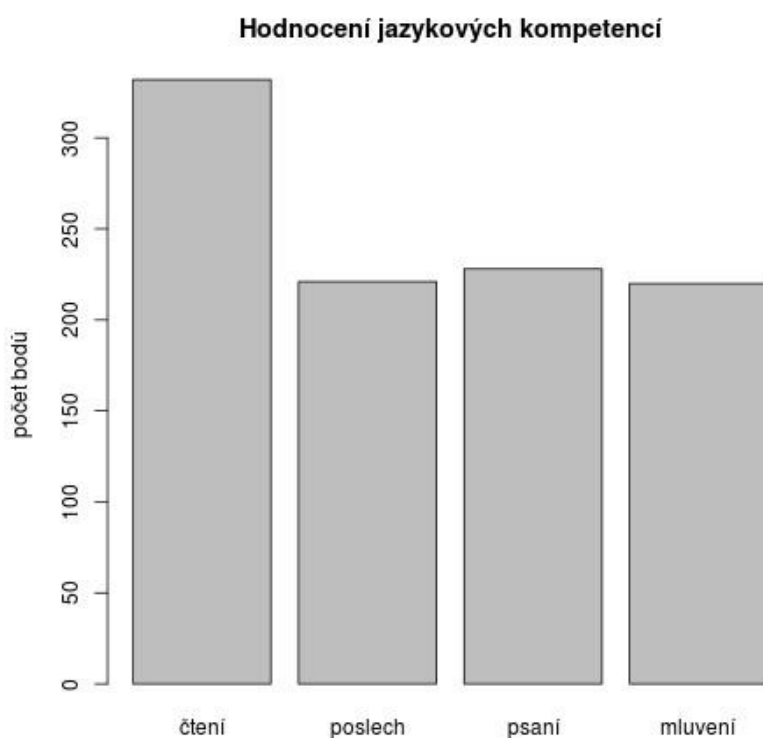
### Jazykové kompetence

Studenti měli v dotazníku seřadit jazykové dovednosti:

**mluvení - 1, porozumění čtenému - 2, porozumění slyšenému - 3, psaní – 4**  
podle toho, jak zdatní se v nich ve francouzštině cítí.

Jazykové kompetence byly hodnoceny přiřazením absolutních čísel. Nejvíce zvládnutá kompetence získala nejvyšší počet bodů, tj. 4 a postupně byla ke kompetencím přiřazena čísla 3, 2 a 1 k nejméně zvládnuté. Tento postup je výhodný z hlediska získání absolutního počtu. Pokud se jedná o jazykové kompetence, studenti nejlépe zvládají porozumění čtenému textu (*compréhension écrite*), na první místo jej zařadilo 56 studentů, kompetence získala 332 bodů. Na druhé místo v hodnotícím žebříčku studenti umístili psaní (*production écrite*) s počtem 228 bodů, na třetím místě se objevila kompetence porozumění slyšenému (*compréhension orale*) s počtem 221 bodů a na posledním místě mluvení (*production orale*) s 220 body. Rozdíl mezi zvládáním kompetencí – psaní, poslechu a mluvení není příliš markantní. Zvláště rozdíl pouze jediného bodu mezi kompetencemi poslechu a mluvení. Zcela zřejmá je však skutečnost, že studenti nejlépe zvládají porozumění čtenému textu.

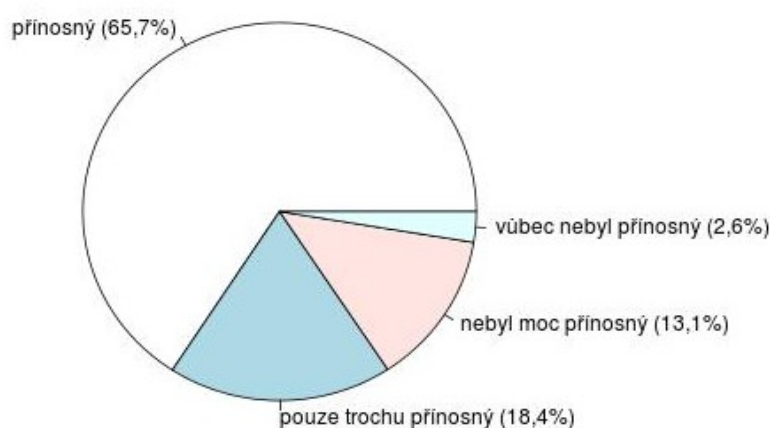
**Graf 8: Hodnocení jazykových kompetencí**



### Pobyt v zahraničí (frankofonní země)

Pobyt v zahraničí absolvovalo 38% studentů (z toho 15 studentů pobývalo ve frankofonní zemi 2 měsíce až 1 rok a půl), 62% z nich žádnou frankofonní zemi dlouhodobě nenavštívilo. Subjektivně vnímá pobyt jako přínosný 25 studentů (65,7%), 18,4% uvádí, že jim pomohl pouze trochu a 13,1 % moc ne a 2,6 % vůbec ne.

**Graf 9: Vliv pobytu ve frankofonní zemi na úroveň znalostí francouzštiny**



### Jazyková výuka mimo fakultu

K rozvoji jazykových znalostí i k vývoji používání strategií samozřejmě dochází, pokud student navštěvuje kromě běžné výuky na fakultě ještě jazykové kurzy, či jinou formu soukromé výuky. 41% studentů uvedlo, že absolvuje či absolvovalo další jazykové vzdělávání, naproti tomu 59 % žádné další kurzy nenavštěvuje.

### Důvod výběru FJ jako studijního oboru

Další položka dotazníku se týkala výběru FJ jako studijního oboru. Mezi nejčastější důvody byly uváděny následující. Francouzský jazyk studenty baví, mají jej rádi, líbí se jim, zajímá je (28 %) Studenti projevují obecně zájem o jazyky (16%). Rovněž 16% respondentů oceňuje libozvučnost a melodičnost FJ. Dalším

důvodem je předchozí studium na gymnáziu (13%). Jen 9% studentů uvedlo, že se zajímá o francouzskou kulturu, historii a literaturu. Dle názoru 7% studentů je perspektivní v kombinaci s angličtinou. 6% respondentů vidí znalost francouzštiny jako důležitou podmínku pro své budoucí uplatnění. Někteří z nich (3%) by rádi žili ve Francii. 2 % studentů se nevyjádřili.

**Graf 10: Důvod výběru francouzského jazyka**



### **Důležitost úspěšnosti ve francouzském jazyce**

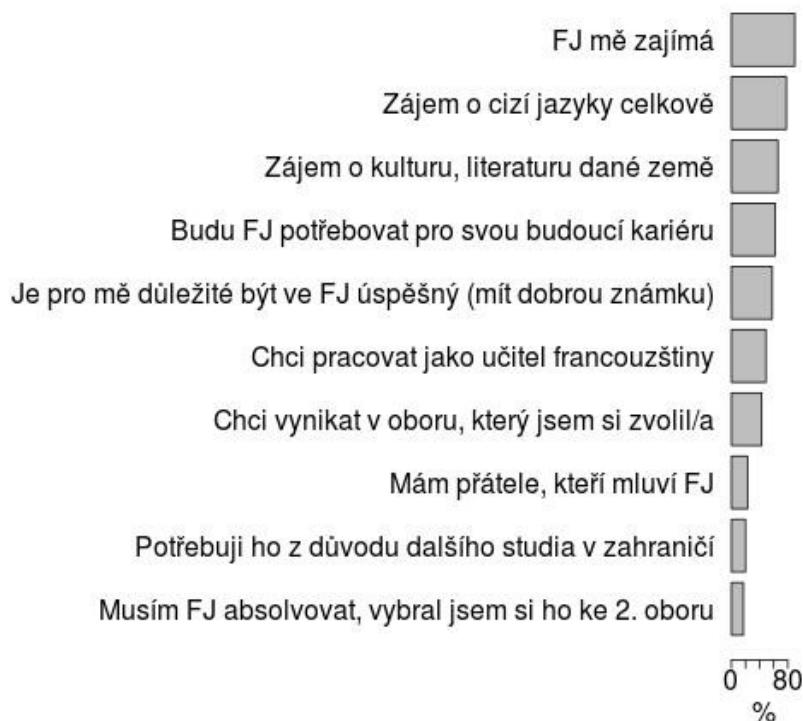
Studenti se rovněž vyslovili k položce, jak je pro ně důležité být ve francouzštině úspěšný, pro 85 % je to velmi důležité, pro 15 % spíše ne.

### **Motivace k učení se francouzštině**

Studenti mohli v předložených konstatováních, týkajících se motivace, zaškrtnout jejich libovolný počet.

Nejvíce studentů uvedlo jako motivaci pro učení francouzskému jazyku, že je tento jazyk zajímavý 90%, dalším motivátorem je zájem o jazyky celkově 78%, na třetí místo zařadili položku týkající se zájmu o kulturu a literaturu Francie 66%. Až na čtvrté místo zařadili motivátor spíše pragmatického charakteru - budu tento jazyk potřebovat pro svou budoucí kariéru 62%, na páté místo staví studijní úspěch ve francouzštině – 58%. Skutečnost – chci se stát učitelem francouzštiny, byla vyhodnocena na šesté místo (49%). Dále chtějí studenti vynikat v oboru, který si zvolili (43%), důvodem je rovněž snaha domluvit se s francouzským přítelem (23%). Studenty ke studiu také motivuje možnost dalšího studia v zahraničí, ke kterému francouzštinu potřebují (20%). Pouze 17% studentů uvedlo jako důvod nutnost výběru tohoto jazyka k druhému oboru. Přesné výsledky prezentuje níže uvedený graf.

**Graf 11: Motivace k učení se francouzštiny**



#### 4.11.2 Metody používané při výuce výslovnosti FJ

Druhá část dotazníkového šetření byla zaměřena na metody a postupy aplikované při výuce výslovnosti FJ. Tato část dotazníku je koncipována již více specificky, měla by doplnit z pohledu didakticko-pedagogického výzkum zaměřený na výslovnost vybraných skupin studentů a zároveň rozšířit fonetický výzkum o poznatky z oblasti didaktiky.

Je zřejmé, že metody používané při výuce učiteli francouzštiny by měly korespondovat s učebními styly a strategiemi žáků, aby výuka v jazykové skupině byla co nejefektivnější. Jazykové skupiny nebývají naprosto homogenní, přesto by se měl učitel snažit o diagnostiku stylů a získat tak poznatky pro cílené zásahy do výuky a správný výběr metod.

V dotazníku studenti odpovídali na otázky týkající se metod výuky francouzské výslovnosti i vlastního přístupu k učení se této jazykové rovině.

Dotazník je zacílen na výuku francouzské výslovnosti na střední škole, a mohl by tak přinést alespoň částečnou odpověď na otázku, s jakými výslovnostními návyky přicházejí žáci na vysoké školy a zda je výuka výslovnosti na středních školách dostatečná.

##### ***Dotazník je tvořen následujícími výpověďmi***

##### **Jaké metody a strategie jste používali při výuce výslovnosti :**

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Výslovnost jsme nacvičovali v kontextu   | <input type="checkbox"/> |
| Výslovnost jsme nacvičovali ve vybraných slovech<br>(binárních opozice – vin/vent) | <input type="checkbox"/> |
| Učitel používal při výkladu výslovnosti fonetickou abecedu                         | <input type="checkbox"/> |
| Učitel opravoval výslovnost ihned po zaznamenané chybě                             | <input type="checkbox"/> |
| Učitel opravoval výslovnost po delších výpovědních celcích                         | <input type="checkbox"/> |
| Učitel výslovnost žáků hodnotil<br>(zohlednil ve výsledné známce)                  | <input type="checkbox"/> |
| Učitel užíval při výuce gesta a mimiku   | <input type="checkbox"/> |
| Při nácvičování výslovnosti jsme používali gesta, zrcátko                          | <input type="checkbox"/> |

Používali jsme artikulační diagramy	<input type="checkbox"/>
(průřez ústní dutinou – poloha jazyka, tvar úst)	
Používali jsme intonační schémata	<input type="checkbox"/>
(intonační křivky výpovědi)	
Učitel propojoval při výuce výslovnosti fónický a grafický kód	<input type="checkbox"/>
(diktáty, texty s mezerami)	
<b>Používali jsme auditivní cvičení pro posílení vnímavosti</b>	<input type="checkbox"/>
(zaměřená na hlavní rysy fr. výslovnosti-napjatost, labialita, nosovost)	
<b>Používali jsme cvičení na auditivní diskriminaci</b>	<input type="checkbox"/>
na rozlišení hlásek	<input type="checkbox"/>
(např – zavřené a otevřené samohlásky)	
na hledání hlásky	<input type="checkbox"/>
(v jakém slově, slabice, kolikrát v textu)	
na hledání shody či rozdílu	<input type="checkbox"/>
<b>Používali jsme cvičení suprasegmentálního charakteru</b>	<input type="checkbox"/>
(intonace, přízvuk,rytmus)	
na hledání intonačního modelu	<input type="checkbox"/>
na odlišnou intonaci a rytmus	<input type="checkbox"/>
(vytřukávat rytmus)	
na počet rytmických skupin (slabik)	<input type="checkbox"/>
na odlišení typů vět (tázací, zvolací.)	<input type="checkbox"/>
<b>Používali jsme cvičení na řízenou produkci</b>	<input type="checkbox"/>
(opakování výroků, transformace dle pokynů)	
<b>V přirozeném autentickém kontextu jsme dbali na expresivitu projevu</b>	<input type="checkbox"/>

## Didaktická doporučení při výuce výslovnosti

Je evidentní, že výuka výslovnosti cizího jazyka musí být prvotně založena na poslechu jednotlivých fonetických jevů, zařazených do kontextu.

Učitel by měl žákům zprostředkovat vnímání francouzské výslovnosti pomocí auditivních cvičení podporujících vnímavost vůči základním charakteristikám francouzského jazyka – *napjatost, labialita, zavřenost - otevřenost, nosovost hlásek,*

a to poslechem souvislých textů, kde jsou výše zmíněná specifika zastoupena ve výrazném počtu.

Paralelně je potřeba přistupovat k poslechu na obou rovinách textu segmentální a suprasegmentální. Na rovině segmentální je nutno zapojovat cvičení zaměřená na auditivní diskriminaci (*na rozlišení hlásek, hledání hlásky, na hledání shody či rozdílu*). Neboť posléze schopnost správně melodicky produkovat konkrétní výpověď velmi úzce souvisí s její prvotní percepcí. Studenti by měli poslouchat souvislé texty odpovídající jejich jazykové úrovni, aby navykli svůj sluch na rozdílnou segmentální i suprasegmentální rovinu cizího jazyka.

Východiskem a základem, jak již bylo řečeno výše, je pro výuku výslovnosti nesporně poslech cizího jazyka, jednotlivých fonetických jevů a to v kontextu, avšak v případě složitých fonémů učitel přistoupí ke cvičením založeným na binárních opozicích (vin – vent), aby postupným nácvikem odboural fonologické síto, které brání správné percepci.

S respektem k výše uvedené charakteristice výslovnosti francouzského jazyka na úrovni prozodické (např. - spojitě čtení rytmických skupin, umístění přízvuku), které zásadně ovlivňují i výslovnost na rovině fonému, by měl učitel zaměřit poslechová cvičení také na cvičení suprasegmentálního charakteru (*hledání intonačního modelu, odlišná intonace a rytmus, počet rytmických skupin, na odlišení typů vět.*).

Při nácviku výslovnosti je potřeba vyjít vstříc všem typům žáků, a proto by učitel měl propojovat auditivní signál s vizuálním a kinestetickým, poslech by mohl doplnit vizuálními oporami (*diagramy, schémata, užití fonetické abecedy, využití zrcátka*) a prostorovým učením (*gesta, pohyby*).

## **Analýza výuky výslovnosti**

Na základě analýzy dotazníků všech skupin studentů v celkovém počtu 100 je možné konstatovat následující výstupy.

Dotazník čítal položky zaměřené na *produkcí, percepci a evaluaci* francouzského jazyka. Jednotlivé položky dotazníku jsme rozdělili dle těchto kritérií.



**Produkci jsou věnovány 4 položky :** *nacvičování výslovnosti v kontextu, nacvičování výslovnosti v binárních opozicích, nacvičování výslovnosti v řízené produkci, respektování expresivity projevu.*

Co se týče produktivních aktivit studenti nacvičovali **výslovnost v kontextu** ze **65%**. Tato proměnná získala nejvyšší procentuální ohodnocení v rámci všech položek. Výsledek odpovídá požadavku na výuku výslovnostních jevů, které by měly být zařazeny do kontextu, aby žák vnímal výslovnost v její celistvosti na obou úrovních segmentální i suprasegmentální.

Produktivní cvičení zohledňují obě dvě roviny výslovnosti, segmentální i suprasegmentální. Na rovině segmentální se výuka výslovnosti vybraného vzorku zaměřuje na problematické jevy francouzské výslovnosti a nacvičuje je na vybraných slovech - **binárních opozicích** - **52%**, rovněž se snaží trénovat výslovnost studentů **na cvičeních zaměřených na řízenou produkci** (opakování výroků.). Tato proměnná získala **50%**.

Další proměnnou týkající se produkce, která získala poměrně vysoké procentuální ohodnocení, je **respektování expresivity projevu** – **49%**. Zde je možné usuzovat na praktikování hlasitého čtení, při němž učitelé správně vyžadují, aby studentův projev byl na obou rovinách korektní a respektoval alespoň do jisté míry fonostylistické požadavky.

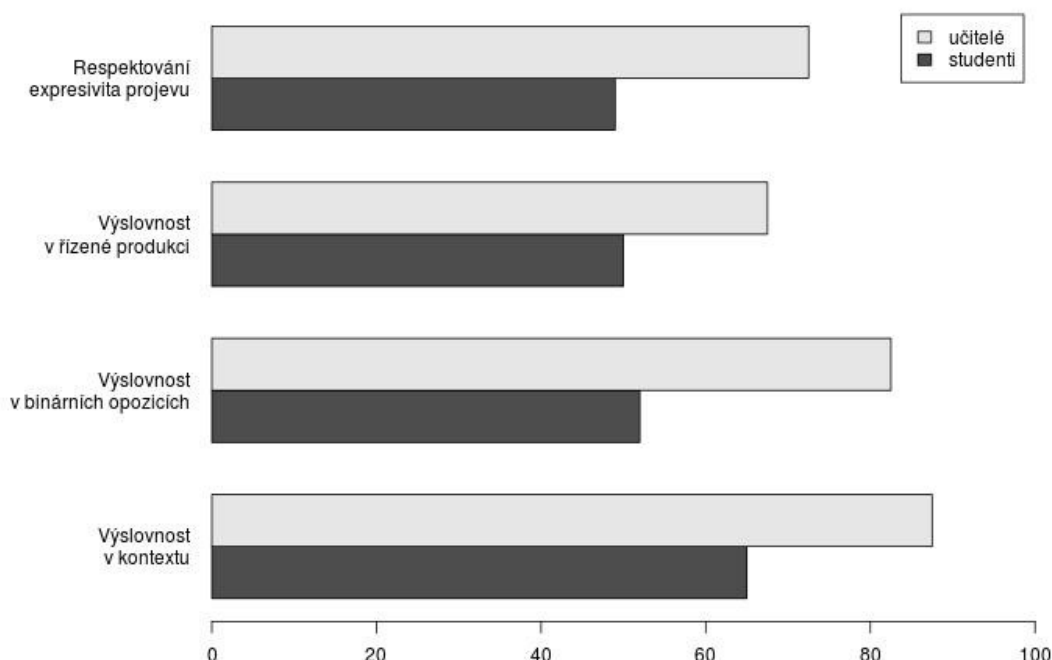
Dotazník byl předložen rovněž vzorku učitelů ze středních a základních škol (40 osob) během Sympozia SUF v Poděbradech (21.11. – 23.11. 2014), dotazník byl obdobný pouze v určitých položkách přizpůsobený této skupině respondentů.

Nejvíce ohodnocena, shodně se vzorkem studentů, byla proměnná týkající se **výuky výslovnosti v kontextu**, při percepci i produkci – **87,5 %**. Učitelé jsou si vědomi nutnosti propojovat segmentální a suprasegmentální rovinu a taktéž nácvik výslovnosti v kontinuálních textech, vycházejících z problematiky probíraného učiva, což je pro žáky více motivační. Složitým fonetickým jevům učitelé věnují pozornost ve cvičeních založených na **binárních opozicích** (beau – bon), tato proměnná byla ohodnocena **82,5 %**.

Co se týče dále produktivních aktivit, učitelé dbají při četbě žáků na **expresivitu projevu** - **72,5%**, tuto proměnnou rovněž vysoce ocenili studenti. Velmi

častá při výuce výslovnosti je **řízená produkce** – opakování a rozvíjení výroků či jejich různé transformace dle pokynů, tato aktivita získala **67,5 %**.

**Graf 12: Výslovnost v produktivních cvičeních**



**Percepci francouzské výslovnosti je v dotazníku věnováno devět otázek zaměřených na:** *cvičení na posílení vnímavosti, cvičení zaměřená na suprasegmentální rovinu, na rozlišení typů vět, hledání intonačního modelu, odlišnou intonaci a rytmus, počet rytmických skupin, na hledání shody a rozdílu mezi hláskami, na hledání vybrané hlásky, na rozlišení hlásek.*

Výuka tázaných studentů se snaží respektovat, i když ne dostatečně, základní požadavek, který by měl předcházet konkrétním více specifikovaným percepčním i produkčním aktivitám, a to seznámit žáka s hlavními rysy francouzské výslovnosti, do výuky jsou vkládána cvičení na **posílení vnímavosti – 33%** .

Jak již bylo konstatováno výše je předpokladem pro správnou výslovnost francouzštiny poslech, a tudíž používání cvičení auditivního typu. Učiteli vybraných žáků jsou preferována spíše **cvičení zaměřená na suprasegmentální rovinu - 29%, na rozlišení typů vět - 32%**, vysoké ohodnocení však není stejné u všech

proměnných (**hledání intonačního modelu - 12%, odlišná intonace a rytmus - 17%, počet rytmických skupin – 14%**)

Poslech výslovnostních jevů na segmentální rovině prostřednictvím cvičení na auditivní diskriminaci je zařazován následovně - **na hledání shody či rozdílu mezi hláskami - 24 %, na hledání vybrané hlásky - 17 % a na rozlišení hlásek - 23 %**.

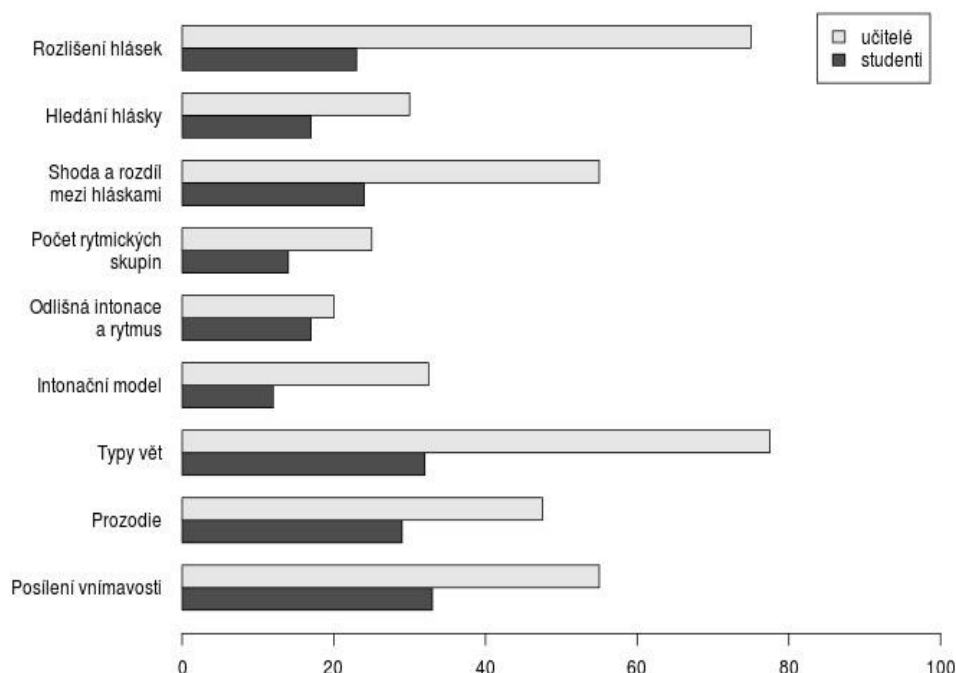
Pokud se zaměříme na vzorek učitelů, můžeme konstatovat následující : v rámci percepce se učitelé věnují rovině suprasegmentální a používají cvičení na **odlišení typů vět – 77,5%**, která získala vyšší ohodnocení než cvičení zaměřená na rovinu fonému. Na rovině fonologické jsou pro ně nejdůležitější **cvičení na rozlišení hlásek - 75%**, další cvičení – **hledání shody a rozdílu – 50% a hledání hlásky – 30%** nejsou tak frekventovaná.

Na další místo v pořadí aktivit používaných při nácviku percepce zařadili vyučující cvičení na posílení vnímavosti, zaměřená na hlavní **rysy francouzské výslovnosti – 55 %**.

Cvičení suprasegmentálního charakteru zaměřená na percepci prozodie - intonaci, **rytmus či přízvuk - 47,5 %, na hledání intonačního modelu - 32,5 %, na počet rytmických skupin - 25 % nebo na odlišnou intonaci a rytmus - 20 %**, až na již citovanou výjimku cvičení na odlišení typů vět, zařazují mezi praktikované aktivity až po rovině segmentální, v podstatě respektují větší část učebnic fonetiky, kde výuka na fonematické rovině předchází výuku prozodie.

Je možné citovat pouze ojedinělé případy moderních jazykových učebnic, v nichž je výuka výslovnosti důsledně kontextualizována a zároveň cvičení na suprasegmentální rovinu jsou zařazena před výslovnost jednotlivých fonémů či paralelně s nimi. (Alcaraz, M., Escoufier, D.(2014): *Saison*, Hachette, Paris ; Bagliet, D., Girardeau, B., Mistichelli, M. (2011): *Agenda*, Hachette, Paris; Crimi, A.-M., Blondel, M., Hautel, D.(2011): *Vite*, Pierre Bordas et fils, ELi; Hugot, C., Kizirian, M., V., Waendendries, M. (2012): *Alter Ego*, Hachette, Paris)

**Graf 13: Vnímání výslovnosti v percepčních cvičeních**



Dalších pět položek se vztahovalo k užití vizuálních opor : *zapojení mimiky a gest, použití intonačních schémat, artikulačních diagramů, fonetické abecedy, cvičení propojující fonický a grafický kód.*

Učitelé francouzského jazyka středních škol vybraného vzorku studentů se snaží vyjít vstříc žákům s různými učitelnými styly a při výuce výslovnosti zapojují **mimiku a gesta – 50 %**, respektují tak poměrně početnou skupinu žáků s vizuálním učebním stylem, ale zároveň zohledňují i žáka s učebním stylem kinestetickým.

Také v dotazníku předloženém vzorku učitelů získalo konstatování – při nácviku **používám gesta a mimiku** - vysoké procentuální hodnocení (**80%**). V tomto bodě se shodují se studenty, neboť i ti zařadili tuto proměnnou na třetí místo, učitelé se tímto způsobem snaží respektovat různé typy žáků a jejich učební styly

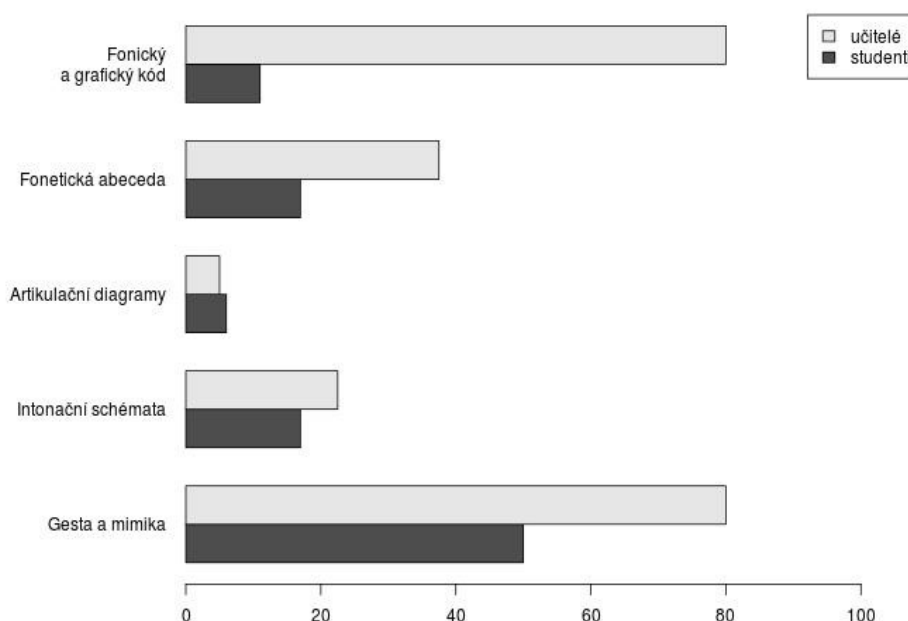
Vybraný vzorek studentů dle dalších zkoumaných proměnných (výzkum učebních strategií, obsaženo v další části dotazníku) tvořili ve velké míře ti, kteří preferují vizuální učební styl, přesto však učitelé vyjma užití gest a mimiky nepoužívali příliš často další vizuální opory, jakými jsou **intonační schémata -17%**, nebo **artikulační diagramy - 6%**, ani **fonetickou abecedu - 17%**. Rovněž byla do

výuky poměrně málo zařazována **cvičení propojující fonický a grafický kód**, psaní diktátů, texty s mezerami (**11%**), byť právě neustálé opakované propojení obou kódů přesouvá správnou výslovnost problematických jevů z krátkodobé do dlouhodobé paměti.

Co se týče odpovědí učitelů, v rámci výuky prozodické roviny zařazují vizuální opory a to v podobě **intonačních schémat** - **22,5 %**. Velice rozdílné bylo hodnocení učitelů a žáků vztahující se k **propojení fónického a grafického kódu**. Učitelé ohodnotili psaní diktátů a textů s mezerami, v nichž žáci vyplňují transkripční znak slyšené hlásky (např. zavřený a otevřený témbr) - **80%** na rozdíl od studentů, kteří této proměnné přiřadili pouze **11 %**. V tomto bodě dotazníku se odpovědi učitelů a studentů zásadně liší.

Učitelé používají při výkladu výslovnosti **fonetickou abecedu** a to **37 %** vyučujících z celkového počtu 40, opět zaznamenáváme velký rozdíl mezi výsledky výpovědí studentů a učitelů. Učitelé a žáci se shodují v konstatování velmi ojedinělého **zapojení artikulačních diagramů** do výuky francouzské výslovnosti - **5 %**. Většinou se s nimi poprvé setkávají na vysoké škole. Je otázka jaká učebnice byla na střední škole používána.

**Graf 14: Využití vizuálních opor (sloupcový graf)**

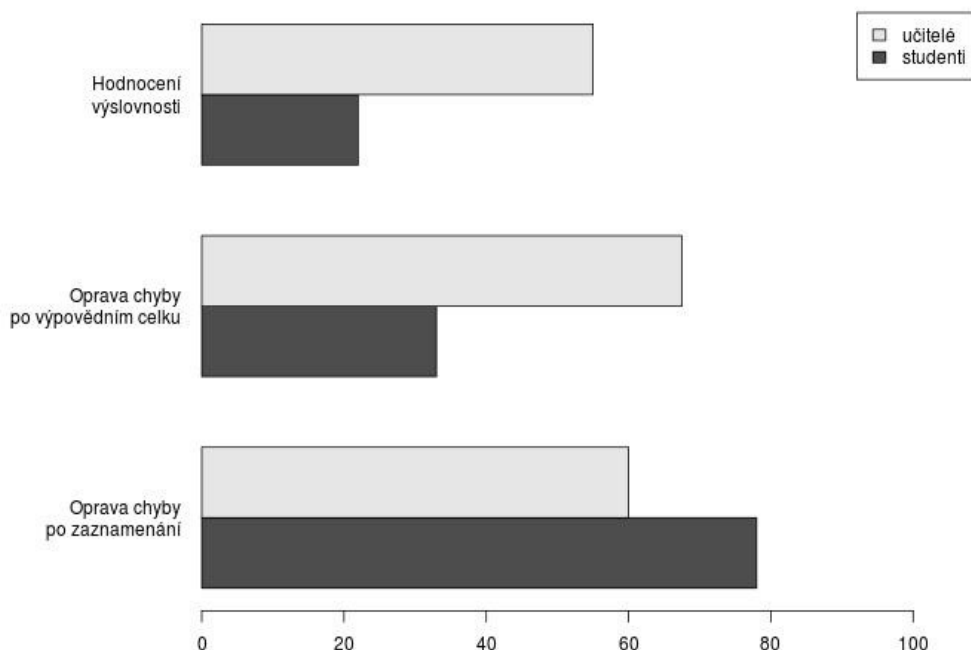


## Evaluace

Součástí dotazníku pro studenty byla také položka zabývající se evaluací, jedná se o otázky týkající se opravování výslovnostních chyb a hodnocení žakovy výslovnosti. Většina učitelů tázaných studentů opravovala chyby hned po jejich zaznamenání - **78%**, po delších výpovědních celcích je tomu jen z **33 %**. Co se týče hodnocení výslovnosti a jejího případného zohlednění ve výsledné známce, činili tak učitelé z **22 %**.

Rovněž i učitelé procentuelně ohodnotili položku evaluace. Dle jejich výsledků většina z nich opravovala chyby po delších výpovědích **67,5 %**, ihned po zaznamenané chybě tomu bylo v **60%**. Co se týče hodnocení výslovnosti a její zohlednění ve výsledné známce, činili tak učitelé z **55%**.

**Graf 15 : Evaluace**



Na základě srovnání odpovědí z dotazníků získaných od studentů vybraného vzorku a učitelů je možné konstatovat velký rozdíl přiřazených procent i s ohledem na proporčně rozdílný vzorek ( žáci 100, učitelé 40 osob). Odpovědi učitelů se

pohybují skoro ve všech položkách nad **50 %**, na rozdíl od studentů. Dle odpovědí učitelů je výuka výslovnosti značnou měrou součástí výuky jazyka jako celku, dotazníky studentů nevykazují tak vysoká procentuální ohodnocení, dle jejich odpovědí výuka výslovnosti nepatřila při výuce francouzského jazyka mezi upřednostňované aktivity.

Co se týče pořadí jednotlivých percepčních a produktivních aktivit, odpovědi studentů a učitelů se v mnohém shodují (**důležitost kontextuality, expresivity projevu, použití gest a mimiky**) a také nepoužívání artikulačních diagramů v obou skupinách je evidentní.

Jak již bylo uvedeno výše oba dva vzorky zaznamenaly největší rozdíly v aplikaci cvičení propojujících fónický a grafický kód (diktáty) a v užívání fonetické abecedy.

### 4.11.3 Používání vybraných přímých strategií

Třetí část dotazníku je věnována výzkumu *učebních strategií přímých – paměťových a kognitivních*. Za tímto účelem byl užit inventář učebních strategií, ve kterém studenti odpovídali na uzavřené otázky.

V následující podkapitole popíšeme používání dvou vybraných skupin přímých strategií - paměťových a kognitivních. Bude zároveň doložen výzkumný předpoklad týkající se rozdílu užívání paměťových a kognitivních strategií.

Z výzkumů uskutečněných K. Vlčkovou (1986:86) je známo, že studenti používají více přímé strategie než nepřímé. „*Zaměřují se na bezprostřední práci na jazyku. Více používají strategie přímo sloužící k zapamatování, vybavení a aplikaci informací.*“

V našem výzkumu se zabýváme pouze přímými strategiemi. Náš výzkum je ve shodě s konstatováními K. Vlčkové. Přímé strategie studenti používali většinou s hodnotou 2,5 na škále).

### Používání přímých strategií

**Paměťové strategie – průměrně 2,61 na škále**

**Kognitivní strategie – průměrně 3,31 na škále**

### OVĚŘENÍ HYPOTÉZY

Stanovme první hypotézu, kterou budeme ověřovat:

**H1 - studenti používají přímé strategie dostatečně (tj. nad 2,5 na škále)**

**H1.1 - studenti používají paměťové strategie dostatečně**

**H1.2 - studenti používají kognitivní strategie dostatečně**

K ověření hypotézy H1.1 si zformulujeme nulovou hypotézu a alternativu:

H0: Střední hodnota používání paměťových strategií na škále je menší než 2,5.

HA: Střední hodnota používání paměťových strategií na škále je větší než 2,5.



K ověření platnosti nulové hypotézy byl použit jednovýběrový t-test s hladinou testu  $\alpha = 0,05$ .

T-test je metoda matematické statistiky, která umožňuje ověření statistické hypotézy na nějaké předem stanovené hladině. Předpokládá, že napozorovaná data pocházejí z normálního rozdělení (tj. že reálná data se chovají určitým způsobem, který je přesně popsán). T-test na základě napozorovaných dat ověřuje, zda se střední hodnota rovná, je větší nebo menší než nějaká hodnota. K výpočtu používá rozdíl mezi námi odhadovanou střední hodnotou (pro naši práci se jedná zpravidla o hodnotu 2,5 bodu na škále) a průměrem z napozorovaných dat, které porovnává s teoretickými hodnotami z normálního rozdělení (přesněji po úpravách z T-rozdělení). K rozhodnutí, zda je hypotéza platná či nikoli, jsme ve všech případech použili tzv. p-hodnotu, tj. pravděpodobnost, že na základě napozorovaných dat zamítneme hypotézu, přestože ve skutečnosti - v reálných datech - hypotéza platí.<sup>17</sup>

**Tabulka 68: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H1.1**

$\alpha$	P-hodnota	Bodový odhad střední hodnoty	Intervalový odhad střední hodnoty o spolehlivosti 0,95
0,05	0,0043	2,61	(2,53;2,70)

P-hodnota testu je 0,0043, tedy menší než 0,05, proto nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativy.

Jednovýběrový t-test byl použit obdobně i pro ověření hypotézy H1.2:

H0: Střední hodnota používání kognitivních strategií na škále je menší než 2,5 na škále.

HA: Střední hodnota používání kognitivních strategií na škále je větší než 2,5 na škále.

---

<sup>17</sup>

[https://cs.wikipedia.org/wiki/Norm%C3%A1ln%C3%AD\\_rozd%C4%9Blen%C3%AD](https://cs.wikipedia.org/wiki/Norm%C3%A1ln%C3%AD_rozd%C4%9Blen%C3%AD)

**Tabulka 69: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H1.2**

$\alpha$	P-hodnota	Bodový odhad střední hodnoty	Intervalový odhad střední hodnoty o spolehlivosti 0,95
0,05	0,0000	3,31	(3,21;3,42)

P-hodnota testu je 0,0000, proto nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativy.

Tím jsme ověřili platnost hypotézy H1.

Nyní ověříme hypotézu **H2**:

**Studenti používají více kognitivní než paměťové strategie.**

K ověření pomocí párového t-testu formulujme pomocné hypotézy:

H0: Rozdíl mezi středními hodnotami používání kognitivních a paměťových strategií je 0.

HA: Rozdíl mezi středními hodnotami používání kognitivních a paměťových strategií se nerovná 0.

**Tabulka 70: Výsledky párového t-testu k ověření hypotézy H2**

$\alpha$	P-hodnota	Bodový odhad střední hodnoty rozdílu	Intervalový odhad střední hodnoty rozdílu o spolehlivosti 0,95
0,05	0,0000	0,70	(0,62;0,79)

Tím jsme ověřili platnost hypotézy H2.

Všimněme si, že bodový odhad rozdílu středních hodnot používání kognitivních a paměťových strategií je 0,7, tedy více než půl bodu na škále, můžeme říci, že rozdíl v používání těchto dvou skupin strategií je značný, přestože jsou obě skupiny strategií využívány dostatečně.

Z výše uvedených hodnot ověřených použitím T-testu vyplývá, že **hypotézy H1, H1.1 byla potvrzeny**, pokud jsme stanovili dostatečné používání dvou skupin přímých strategií - průměr nad 2,5 na škále. T-test rovněž potvrdil dostatečné používání kognitivních strategií, a tudíž hypotéza **H1.2** je platná. Je nutno konstatovat, že průměrná hodnota paměťových strategií se pohybuje kolem 2,61 na škále. Hodnota kognitivních strategií je v průměru 3,31 na škále. Z výsledků grafu je zřejmé, že kognitivní strategie studenti používají větší měrou než paměťové. **Hypotéza H2 je potvrzena** výše uvedeným T-testem.

I zde jako v předcházejících závěrech nutno konstatovat, že aplikujeme exaktní metody na hodnocení měkkých údajů. Jsou jimi totiž představy studentů o efektivitě strategií.

#### 4.11.3.1 Používání paměťových strategií

Nyní se koncentrujme na používání konkrétních paměťových strategií. Vzhledem k tomu, že jsme přizpůsobili inventář účelům učení se výslovnosti, čítá pouze 12 položek paměťových strategií (na rozdíl od inventáře originálního – 15 položek). Zde uvádíme přehled zkoumaných strategií:

*P1 - Při učení nových výrazů, umístím slovo do skupiny jiných slov- seskupování (synonyma, antonyma, homonyma – shodná výslovnost)*

*P2 - Při učení nového pojmu a jeho zapamatování si vytvářím zvukové, či vizuální asociace.*

*P3 - Výrazy zapojuji do kontextu (vyslovuji je, píší ve slovních spojeních).*

*P4 - Nový výraz si zapamatuji/vybavím na základě zvukové podoby.*

*P5 - Nový výraz si zapamatuji/vybavím, na základě vizuální představy (umístění v textu).*

*P6 - Vizualizuji si grafickou podobu slova v mysli.*

*P7 - Vytvářím si pojmové mapy, např. si vypíši foneticky podobná slova (slova odvozená).*

*P8 - K zapamatování nových slov používám rýmy.*

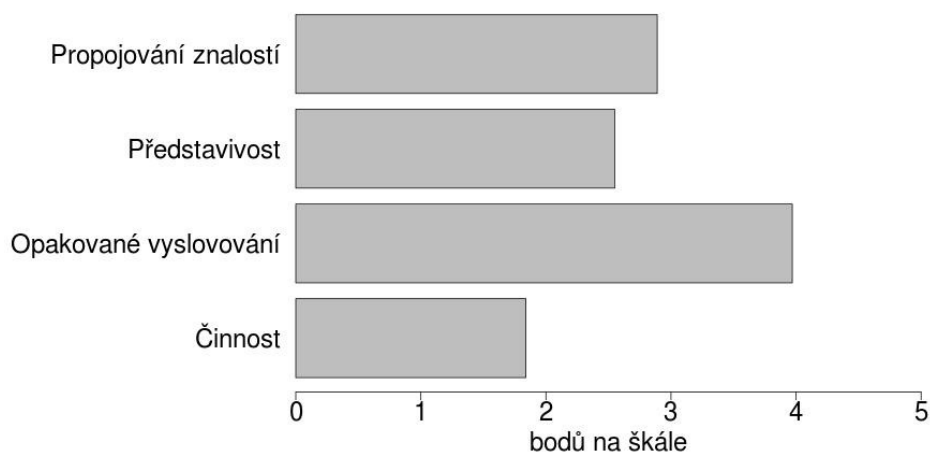
*P9 - Nový výraz si zapamatuji tak, že si spojím jeho výslovnost s výslovností slova již známého.*

*P10 - Nové výrazy si často opakuji, vyslovuji.*

*P11 - Zvuky si fyzicky ztvárním (fyzické pohyby usnadňující výslovnost hlásek dle Guimbretière)*

*P12 - Používám mechanické techniky (kartičky).*

**Graf 16: Frekvence používání podskupin paměťových strategií**



Graf ukazuje používání podskupin paměťových strategií. Do podskupiny **propojování znalostí** patří strategie **seskupování, asociování a kontextualizace**. Do podskupiny zabývající se **představivostí**, zařazujeme strategie zapamatování si výrazu **na základě zvukové podoby, vizuální představy (umístění v textu), grafické podoby, sémantického mapování, reprezentace zvuků – použití rýmu, na základě propojení s výslovností již známého slova**

Nejméně jsou užívané strategie zaměřené na **činnost**. Do této podskupiny patří strategie **fyzického ztvárnění zvuků a používání mechanických technik**. Tato skupina dosáhla hodnoty 1,84 na škále, dále studenti nepříliš dostatečně využívají své **představivosti**, 2,48 na škále. Studenti **propojují** své již získané znalosti

s novými a tato proměnná má hodnotu 2,89 a nejvíce studenti používají strategii **opakování a vyslovování** – 3,97 na škále

**Graf 17: Kategorie paměťových strategií**



Výše znázorněný graf představuje všech dvanáct zkoumaných paměťových strategií, jejich hodnotu na škále.

### Vytváření mentálních spojů

*Tato podskupina **propojování znalostí** dosahuje hodnoty frekvence (2,89 na škále).*

*Zahrnuje následující strategie:*

- **seskupování, propojování - P1 (2,41 na škále)**
- **asociování zvukové i vizuální - P2 (3,02 na škále)**
- **kontextualizace - P3 (3,25 na škále)**

## OVĚŘENÍ HYPOTÉZY

Byla stanovena hypotéza **H3**.

**Studenti používají paměťové strategie mentálních spojů dostatečně (tj. nad 2,5 na škále)**

Jednovýběrový t-test s hladinou testu  $\alpha = 0,05$  byl použit obdobně i pro ověření hypotézy H3:

H0: Střední hodnota používání paměťových strategií mentálních spojů na škále je menší než 2,5.

HA: Střední hodnota používání paměťových strategií mentálních spojů na škále je větší než 2,5.

**Tabulka 71: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H3**

$\alpha$	P-hodnota	Bodový odhad střední hodnoty	Intervalový odhad střední hodnoty o spolehlivosti 0,95
0,05	0,0000	2,90	(2,76;3,04)

P-hodnota testu je 0,0000, tedy menší než 0,05, proto nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativy.

Tím je ověřena platnost hypotézy H3.

Podskupina strategií, zjišťující míru asociování a propojování, získala průměrnou hodnotu 2,90 na škále.

Z inventáře výpovědí vyplývá, že pouze 4% studentů propojuje výrazy na základě shodné výslovnosti **P1 (2,41)** vždy, a tudíž této strategii přidělili 5 bodů na škále. Často ji používá 15%, někdy 22%, občas strategii využije 34%, téměř nikdy 22%. 3% studentů se nevyjádřilo k používání této strategie.

Co se týče asociování **P2 (3,02)** občas použije tuto strategii 26% studentů, stejně tak 26% ji použije někdy, často 24% a vždy 13% a téměř nikdy 11% studentů.

Studenti zapojují nové výrazy do kontextu pro lepší zapamatování **P3 (3,25)**, často tak činí 35% studentů, někdy 28% a vždy 11%, občas 18 %, jen 7% studentů ji téměř nepoužívá, 1% studentů se k dané paměťové strategii nevyjádřilo.

Zde je možné uvést srovnání s výsledky K. Vlčkové, která prováděla šetření na gymnáziích, proměnné této strategie dosahovaly značně nižších hodnot (K. Vlčková, 2005:91 P3 – 2,76). Na základě komparace těchto výsledků je možné konstatovat, že vyspělejší student pracuje více s kontextem. Toto tvrzení dokládají rovněž výsledky z druhé části dotazníku, ve které studenti shodně s učiteli přidělili poměrně vysokou hodnotu kontextualizované výuce výslovnosti (studenti - 65%, učitelé- 87,5 %).

### **Auditivní a vizuální reprezentace**

*Tato podskupina používání představivosti k zapamatování si výrazu dosahuje hodnoty frekvence (2,48 na škále). Zahrnuje následující strategie:*

- zvuková podoba - P4 (2,89 na škále),
- vizuální představa (umístění v textu) - P5 (3,37 na škále)
- grafická podoba - P6 (3,20 na škále)
- sémantické mapování - P7 (1,57 na škále)
- reprezentace zvuků - rýmy - P8 (1,51 na škále)
- propojení s výslovností již známého slova - P9 (2,39 na škále)

### **OVĚŘENÍ HYPOTÉZY**

Byla stanovena hypotéza **H4**:

**Studenti používají paměťové strategie auditivních a vizuálních reprezentací dostatečně – používání představivosti (nad 2,5 na škále)**

Jednovýběrový t-test s hladinou testu  $\alpha = 0,05$  byl použit obdobně i pro ověření hypotézy H4:

H0: Střední hodnota používání paměťových strategií používání představivosti na škále je menší než 2,5.

HA: Střední hodnota používání paměťových strategií používání představivosti na škále je větší než 2,5.

**Tabulka 72: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H4**

$\alpha$	P-hodnota	Bodový odhad střední hodnoty	Intervalový odhad střední hodnoty o spolehlivosti 0,95
0,05	0,61	2,48	(2,37; 2,58)

P-hodnota testu je 0,61, tedy větší než 0,05, proto nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Ze získaných dat nejsme schopni určit, zda studenti používají paměťové strategie propojování dostatečně. Průměrná hodnota používání této podskupiny je 2,48 na škále a intervalový odhad je (2,37; 2,58). Můžeme tedy pouze říci, že studenti v používání této podskupiny strategií kolísají kolem mediánu, tj. hodnoty 2,5 na škále.

Platnost hypotézy H4 nebyla ověřena., studenti nepoužívají paměťové strategie představivosti dostatečně.

Z výše uvedené podskupiny strategií studenti nejvíce aplikují vizuální představy **P5 (3,37)**, vybavují si místo, kde výraz viděli, četli, 32% studentů tuto strategii používá často, 27% napůl, občas 21%, 16% vždy a jen 3% téměř nikdy, 1% studentů na otázku neodpovědělo. Tato strategie je druhá nejvíce používána ze všech paměťových strategií.

Pro náš výzkum je velmi podstatné zvukové vnímání a vybavování. Na základě zvukové podoby **P4 (2,89)** si výraz zapamatuje občas 31% studentů, někdy 29%, často 18%, téměř nikdy 9% a vždy 10% studentů, 3 % studentů se odpovědi zdrželo.

Se zvukovým vybavováním souvisí rovněž užívání rýmu **P8 (1,51 na škále)**, které dle našeho názoru rovněž velmi přispívá ke vnímání roviny suprasegmentální,



studenti užívání této strategie příliš nepreferují, téměř nikdy jej nepoužívá 69% studentů, občas 18%, někdy 7%, často 5% a pouhé 1% vždy.

Výslovnost nových slov je možné se naučit a zapamatovat spojením s již známými slovy se stejnou výslovností **P9 (2,39)**, takto činí 27% studentů občas a 26% někdy, 12 % často a 6 % téměř vždy, zato 29% téměř nikdy (K. Vlčková 65%). Opět ve srovnání s výsledky K. Vlčkové jsou naše položky vyšší, rozhoduje zde výběr osloveného vzorku respondentů, konkrétně proměnná týkající se věku a celkové intelektové vyspělosti.

Ve srovnání se strategiemi zaměřenými na zvukové vnímání, jsou vizuálně orientované strategie používané více, jak již bylo uvedeno výše. Také vybavování na základě grafické podoby **P6 (3,20)** je frekventovanější než na základě podoby zvukové. Často si grafické ztvárnění výrazu zapamatuje 36% studentů, vždy 14%, někdy 19%, občas 18% a nikdy 13%. Sémantické mapování **P7 (1,57)** lze zařadit spíše do vizuálních praktik, není však mezi studenty oblíbené, 59% z nich jej vůbec neužívá, 30% občas, 7 % napůl a jen 3% často a 1% vždy.

Hypotéza nebyla potvrzena, neboť některé strategie jsou užívány velmi zřídka, především používání rýmu P8 a sémantické mapování P7. Velmi nízké výsledky v těchto dvou skupinách ovlivnily výsledné užívání této skupiny strategií.

## OVĚŘENÍ HYPOTÉZY

Byly stanoveny následující hypotézy:

**H4.1 – studenti používají ve velmi malé míře sémantické mapy P7 (pod 2,5 na škále)**

**Tabulka 73: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H4.1**

$\alpha$	P-hodnota	Bodový odhad střední hodnoty	Intervalový odhad střední hodnoty o spolehlivosti 0,95
0,05	0,0000	1,57	(1,40; 1,74)

H4.2 – studenti vesměs nepoužívají k učení se výslovnosti rým P8 (pod 2,5 na škále)

**Tabulka 74: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H4.2**

$\alpha$	P-hodnota	Bodový odhad střední hodnoty	Intervalový odhad střední hodnoty o spolehlivosti 0,95
0,05	0,0000	1,51	(1,33; 1,69)

Stejně jako v předchozích případech byly použity t-testy na hladině 0,05. Uvedme formulace alternativ použitých v testech:

H4. 1. A: Střední hodnota používání strategie P7 je menší než 2,5.

H4. 2. A: Střední hodnota používání strategie P8 je menší než 2,5.

Oba t-testy prokázaly platnost stanovených hypotéz. Průměrná hodnota používání strategie P7 je 1,57 a strategie P8 je 1,51.

## Opakování

*Tato podskupina opakování výrazů a jejich vyslovování dosahuje hodnoty frekvence (3,97 na škále na škále). Zahrnuje pouze jednu strategii:*

- nové výrazy si často opakuji, vyslovuji P10 (3,97 na škále)

## OVĚŘENÍ HYPOTÉZY

Byla stanovena hypotéza H5.

**Studenti používají paměťové strategie opakování dostatečně (tj. nad 2,5 na škále)**

Jednovýběrový t-test s hladinou testu  $\alpha = 0,05$  byl použit obdobně i pro ověření hypotézy H5:

H0: Střední hodnota používání paměťových strategií opakování na škále je menší než 2,5.

HA: Střední hodnota používání paměťových strategií opakování na škále je větší než 2,5.

**Tabulka 75: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H5**

$\alpha$	P-hodnota	Bodový odhad střední hodnoty	Intervalový odhad střední hodnoty o spolehlivosti 0,95
0,05	< 2.2e-16	3,97	(3,76; 4,18)

P-hodnota testu je 2.2e-16, tedy menší než 0,05, proto nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativy.

Tím je ověřena platnost hypotézy H5.

Tato strategie je nejužívanější strategií, získala průměrnou hodnotu 3,97 na škále (v práci K. Vlčkové, 2005:92- P11 – 3,31)

Co se týče užití této strategie, téměř vždy ji užívá 38% studentů, 34% často, 17% někdy, 9 % občas a jen 2 % nikdy.

## **Užívání činnosti**

*Tato podskupina **užívání činnosti** je nejméně využívanou podskupinou paměťových strategií, dosahuje hodnoty frekvence (1,84 na škále). Zahrnuje následující strategie.*

- **fyzické ztvárnění zvuků – P11 (1,54 na škále)**
- **mechanické techniky – P12 (2,16 na škále)**

## OVĚŘENÍ HYPOTÉZY

Byla stanovena hypotéza **H6**.

**Studenti nepoužívají paměťové strategie používání činnosti dostatečně (tj. nad 2,5 na škále)**

Jednovýběrový t-test s hladinou testu  $\alpha = 0,05$  byl použit obdobně i pro ověření hypotézy H6:

H0: Střední hodnota používání paměťových strategií používání činnosti na škále je větší než 2,5.

HA: Střední hodnota používání paměťových strategií používání činnosti na škále je menší než 2,5.

**Tabulka 76: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H6**

$\alpha$	P-hodnota	Bodový odhad střední hodnoty	Intervalový odhad střední hodnoty o spolehlivosti 0,95
0,05	0,0000	1,84	(1,70; 2,03)

P-hodnota testu je 0,0000, tedy menší než 0,05, proto nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativy.

Tím je ověřena platnost hypotézy H5. Studenti nepoužívají vesměs strategie fyzického ztvárnění a mechanické techniky (P11- 1,53 na škále, P12 – 2,16 na škále)

Tato skupina strategií je nejméně používanou v rámci paměťových strategií, získala hodnotu 1,84 na škále.

Téměř nikdy nepoužívá fyzické ztvárnění zvuků **P11 (1,54)** 59% studentů, občas jen 22%, jen 3% někdy a 7 % často, 9 % studentů se k užití strategie nevyjádřilo. „Téměř vždy“ nepoužívá tuto techniku ani jeden student z osloveného vzorku. Tato položka souvisí mimo jiné s mimikou a gestikulací při učení se výslovnosti francouzského jazyka.

Mechanické techniky **P12 (2,16)** jsou rovněž velmi opomíjené, 42% studentů je nikdy nepoužije a jen 5% je použije vždy. 23% studentů je zvyklých je občas použít, 17 % někdy a 13 % je aplikuje často.

Používání těchto dvou výše citovaných strategií je do jisté míry ovlivněno způsobem výuky, která vychází především z využití vizuálních opor a pohyb či fyzické prvky příliš nezapojuje.

## Hodnocení paměťových strategií

Pokud celkově zhodnotíme používání vybraných paměťových strategií souvisejících s učením se korektní výslovnosti studenty KFJL Pedagogické fakulty UK a katedry románských jazyků ZČU v Plzni, musíme konstatovat, že většina z nich není příliš používána, neboť nedosáhla hodnoty nad 2,5 na škále.

Pod hodnotu 2 na škále, a tudíž mezi velmi málo aplikované, se zařadily tři strategie – *používání rýmů* (P8 - 1,51 na škále) a *strategie fyzické ztvárnění zvuků* (P11 - 1,53 na škále) a *užívání sémantických map* (P7 - 1,57 na škále).

Co se týče použití rýmu, které by mohlo napomoci na rovině suprasegmentální dodržovat správné kladení přízvuku a tím zohlednilo francouzskou intonaci, je nutno konstatovat, že cvičení (zařazování říkanek a básniček) tohoto typu nejsou příliš běžná v učebnicích FJ. Studenti nejsou tudíž zvyklí sami tuto strategii aplikovat.

Rovněž fyzické ztvárnění se omezuje pouze na mimiku a gestikulaci spíše ze strany učitele. Fyzická prezentace fonémů dle **E. Guimbretièrè** (1989) není příliš rozšířena, a tak ani studenti si nejsou schopni uvědomit roli svého těla při produkci zvuků.

Poměrně nízkou hodnotu 1,57 na škále získala strategie vytváření si sémantických map. Zde se domníváme, že jde o důsledek způsobu učení se slovní zásobě, která figuruje na konci učebnic v přehledových slovnících či je součástí doložek, kde je organizována abecedně, nikoliv logicky. Lexikologie a především derivace substantiv či adjektiv bývá součástí metod francouzského jazyka až na úrovni B1- B2, ale ani tam se neobjevuje tato problematika v kontextu s výslovností. Je nutno uvést dvě již citované učebnice FJ, v nichž je slovní zásoba zařazována v sémantických mapách nebo tematicky zorganizovaná a výslovnost důsledně kontextualizovaná. Jsou to (**Alcaraz, M., Escoufier, D. (2014) : Saison**, Didier, Paris, **Hugot, C., Kizirian V. M., Waendendries, M. (2013): Alter Ego +**, Hachette, Paris). V našem dotazníku jsme však nezařadili otázku, s jakými učebnicemi studenti na středních školách pracovali.

Pod hodnotu 2,5 se dostaly strategie P1 – *umístění do skupiny jiných slov* – 2,41, například homonyma a jejich shodná výslovnost.

Rovněž P9 nedosáhla hodnoty 2,5 na škále – studenti si nový výraz nezapamatovávají *na základě výslovnosti již známého slova*. Nezaměřují svou pozornost *na propojení výslovnosti již známého slova a slova nového*, strategie dosáhla hodnoty 2,39 na škále. Znovu se setkáváme s problémem, kdy se pozornost upíná pouze k jednomu určitému jevu a student nehledá vztahy, nepropojuje znalosti.

Nízkou hodnotu obdržela rovněž *strategie využívání mechanických technik* – používání kartiček a mechanických her. (P12 - 2,16 na škále), přesto je více užívaná než ve výzkumu K. Vlčkové (2005-1,57 na škále).

Ostatní strategie dosáhly hodnot nad 2,5 bodu na škále, jsou tudíž celkem užívané, byť ve srovnání s kognitivními strategiemi méně.

Paměťová strategie, která dosáhla nejvyšší frekvence je *strategie opakování a vyslovování výrazů* (3,97 na škále), její frekventované užívání vyplývá samozřejmě z požadavků studia.

Vysoké hodnoty dosáhla strategie *zapamatování si výrazu na základě vizuální představy, umístění v textu* (P5 - 3,37 na škále, obdobně K. Vlčková - 3,44 na škále). Rovněž *vizualizace grafické podoby* získala vysoké hodnocení (3,20) a také *zařazování výrazu do kontextu* (3,25 na škále). Výsledky těchto tří strategií mohou dokládat fakt, že velké procento studentů má vizuální paměť a preferuje vizuální styl učení.

Strategie zaměřené na percepci zvuku – *vytváření zvukových asociací* (3,02 na škále) a *zapamatování si výrazu na základě zvukové podoby* (2,89) dosáhly nižších hodnot než strategie vizuální.

Celkově je podskupina strategií asociování a propojování více frekventovaná (2,89 na škále) než skupina vizuálních a auditivních reprezentací (2,48 na škále).

Domníváme se, že vytvoření návyku užívat skupiny strategií asociování a propojování musí být podpořeno postupy při výuce, která je však spíše zaměřená na paměťové zapamatování faktů či v případě jazykové výuky zapamatování výrazů a struktur.

Pokud jde o skupinu strategií vizuálních a auditivních reprezentací, nižších hodnot dosahují spíše strategie zaměřené na auditivní reprezentaci.

Jak již bylo výše uvedeno, některé paměťové strategie by měly být užívány více, aby se znalosti z fáze deklarativní dostaly na úroveň dovednostní. S potencionálním používáním těchto strategií by měl studenty seznámit učitel, samotné je to asi nenapadne. Dosud učitelé prezentaci strategií do výuky cizího jazyka systémově nezařazují.

#### 4.11.3.2 Používání kognitivních strategií

Rovněž tato skupina strategií byla přizpůsobena účelu zkoumání učení se výslovnosti, počet položek byl snižen na 12 a znění některých strategií upraveno.

*K1 - Nový výraz si opakovaně vyslovím nahlas/ napíši pro zafixování zvukové i grafické struktury.*

*K2 - Napodobuji mluvu i nonverbální komunikaci rodilých mluvčích (výslovnost fonémů, intonaci, přízvuk, gesta)*

*K3 - Psáním procvičuji grafický systém francouzského jazyka.*

*K4 - Opakuji si výslovnost fonetických jevů*

*K5 - Čtu nahlas ve francouzštině (propojení fónického a vizuálního kódu)*

*K6 - Píši ve francouzštině (vizuální kód).*

*K7 - Při poslechu, čtení se zaměřuji na specifické výslovnostní detaily.*

*K8 - Při užívání francouzštiny deduktivně aplikuji obecná pravidla na nové výslovnostní jevy.*

*K9 - Vyhledávám si pravidla výslovnosti a vzory.*

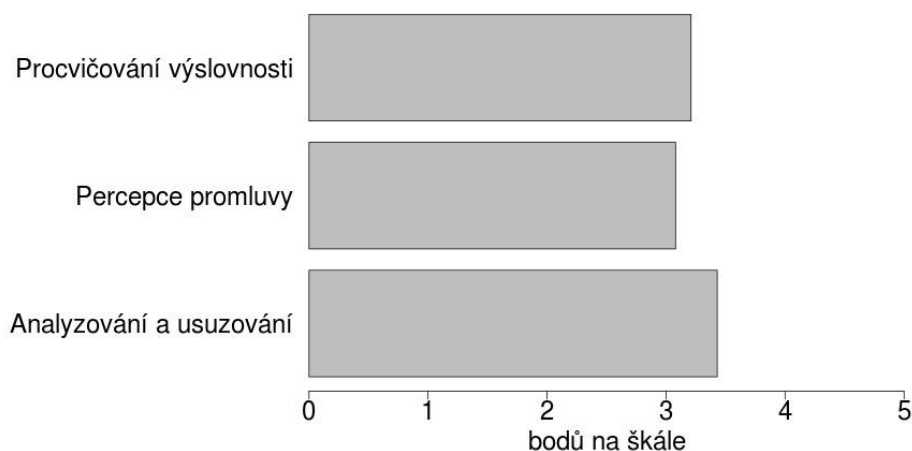
*K10 - Neznámé výrazy se snažím analyzovat na základě pravidel výslovnosti*

*K11 - Srovnávám jazyky a vyhledávám výslovnostní podobnosti a odlišnosti, např. mezi cizím a mateřským jazykem, mezi prvním a druhým cizím jazykem - kontrastivní analyzování.*

*K12 - Uvědomuji si mezijazykový transfer při přenášení pravidel či lexikálních výrazů mezi jazyky (dávám pozor na jazykovou interferenci ve výslovnosti)*

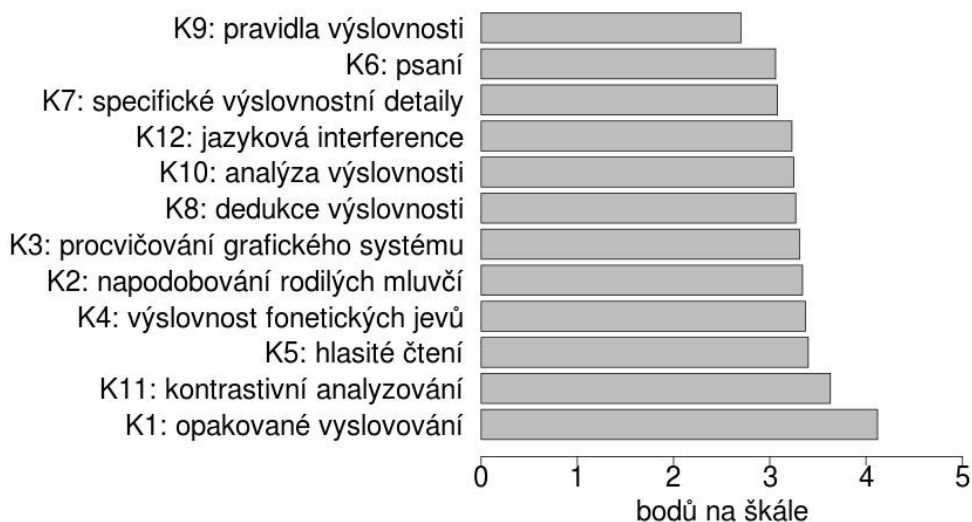


**Graf 18: Frekvence používání podskupin kognitivních strategií**



Jednotlivé strategie vytvářejí podskupiny. Do podskupiny **procvičování výslovnosti** náleží strategie: **výraz si opakovaně řeknu, napíši** (kvůli zvukové a grafické struktuře), **napodobuji mluvu rodilých mluvčích** (výslovnost fonémů, intonaci), **psaním procvičuji grafický systém francouzštiny, opakuji si výslovnost fonetických jevů, hlasitě čtu ve FJ a píši ve FJ**. Do podskupiny **percepce promluvy** patří pouze strategie zabývající se **specifickými výslovnostními detaily francouzského jazyka**. Do podskupiny **analyzování a usuzování** patří strategie: **deduktivní aplikace pravidel výslovnosti, užívání pravidel výslovnosti a vzorů, analýza na základě pravidel výslovnosti, kontrastní mezijazykové analyzování a odstraňování mezijazykové interference**.

**Graf 19: Kategorie kognitivních strategií**



### **Procvičování výslovnosti**

*Tato podskupina **procvičování výslovnosti** je nejčastěji využívanou podskupinou kognitivních strategií, dosahuje hodnoty frekvence **3,43** na škále. Zahrnuje následující strategie.*

- **výraz si opakovaně řeknu, napíši - K1 (4,12 na škále)**
- **napodobuji mluvu rodilých mluvčích - K2 (3,34 na škále)**
- **psaním procvičuji grafický systém FJ – K3 (3,31 na škále)**
- **opakuji si výslovnost fonetických jevů – K4 (3,37 na škále)**
- **čtu nahlas ve FJ – K5 (3,40 na škále)**
- **píši ve FJ – K6 (3,06 na škále)**

### **OVĚŘENÍ HYPOTÉZY**

Byla stanovena hypotéza **H7**.

**Studenti používají kognitivní strategie procvičování dostatečně (tj. nad 2,5 na škále)**

Jednovýběrový t-test s hladinou testu  $\alpha = 0,05$  byl použit obdobně i pro ověření hypotézy H7:

H0: Střední hodnota používání kognitivních strategií procvičování na škále je menší než 2,5.

HA: Střední hodnota používání kognitivních strategií procvičování na škále je větší než 2,5.

**Tabulka 77: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H7**

$\alpha$	P-hodnota	Bodový odhad střední hodnoty	Intervalový odhad střední hodnoty o spolehlivosti 0,95
0,05	< 2.2e-16	3,43	(3,35; 3,52)

P-hodnota testu je < 2.2e-16, tedy menší než 0,05, proto nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativy.

Tím je ověřena platnost hypotézy H7. Studenti používají strategie procvičování dostatečně (nad 2,5 na škále).

Studenti velice často používají strategii, při níž si opakovaně říkají či píší výraz pro správné zafixování zvukové a grafické struktury **K1 (4,12)**, dochází tím k propojení vizuálního a fónického kódu. Strategie získala velmi vysokou hodnotu 4,12 na škále. Vždy tuto strategii užije 42% studentů, často 36%, někdy 16 %, občas 5 % a nikdy jen 1%. Jedná se o nejvíce používanou kognitivní strategii a zároveň nejvíce používanou ze všech zkoumaných.

Mluvu rodilých mluvčí **K2 (3,34)** se snaží napodobovat vždy 15% studentů, často 31%, někdy 33%, 17% občas, jen 4% nikdy. Ve srovnání s výsledky K. Vlčkové jen 4% nevyužívá tuto strategii (K. Vlčková, 2005:94 - 40%). Proto je možné konstatovat, že studenti vysoké školy navíc oborového studia FJ již mají podstatně větší zájem na správné mluvě a korektní výslovnosti.

Grafický systém francouzského jazyka **K3 (3,31)** procvičuje psaním často 33%, někdy 34%, občas 18%, a téměř vždy 11% zato nikdy jen 3% studentů. K otázce se nevyslovalo 1% studentů. Opakování výslovnosti **K4 (3,37)** se věnuje často 29% studentů, někdy 31%, občas 19% a vždy 16%, zato jen 3% nikdy. K užívání strategie nezaujala postoj 2% studentů. Poměrně vysoké procentuální využití těchto dvou strategií samozřejmě vyplývá ze skutečnosti, že budoucí učitelé FJ (Pedagogická fakulta Praha) či jednotlivci používající aktivně jazyk při svém povolání (Filozofická fakulta Plzeň) by měli oba systémy jak grafický, tak fonetický výborně zvládat, a proto se studenti na tyto strategie koncentrují.

Do této podskupiny strategií rovněž patří hlasité čtení **K5 (3,40)** a psaní **K6 (3,06)** ve francouzštině. Při oborovém studiu FJ se od studentů samozřejmě četba v cizím jazyce a rovněž písemný projev vyžaduje. Strategii čtení používá často 32%, někdy 35%, občas 18%, ale téměř vždy 14% studentů ale jen 1% studentů nikdy. Psaní se věnuje často 21%, někdy 37%, občas 25% studentů, vždy k této strategii přistupuje 11% a naopak nikdy ji nepoužívá 6% studentů. V našem výzkumu na vysoké škole byly zjištěny lepší výsledky na gymnáziích (Vlčková, 2005:94, nečte 50% studentů, nepíše 59% studentů).

## Percepce promluvy

*Do našeho výzkumu jsme z této podskupiny **percepce promluvy** vybrali pouze strategii zaměřenou na vnímání specifických výslovnostních detailů při percepci.*

- **zaměřuji se na specifické výslovnostní detaily K7 – (3,08 na škále)**

## OVĚŘENÍ HYPOTÉZY

Byla stanovena hypotéza **H8**.

**Studenti používají kognitivní strategii percepce promluvy dostatečně (tj. nad 2,5 na škále)**

Jednovýběrový t-test s hladinou testu  $\alpha = 0,05$  byl použit obdobně i pro ověření hypotézy H8:

H0: Střední hodnota používání kognitivních strategie přijímání sdělení na škále je menší než 2,5.

HA: Střední hodnota používání kognitivních strategií přijímání sdělení na škále je větší než 2,5.

**Tabulka 78: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H8**

$\alpha$	P-hodnota	Bodový odhad střední hodnoty	Intervalový odhad střední hodnoty o spolehlivosti 0,95
0,05	3.407e-07	3,08	(2,87; 3,29)

P-hodnota testu je 3.407e-07 , tedy menší než 0,05, proto nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativy.

Tím je ověřena platnost hypotézy H8. Studenti používají strategii percepce promluvy dostatečně (nad 2,5 na škále).

Specifické výslovnostní charakteristiky **K7** či details si často uvědomuje 24%, někdy 36%, občas 24% studentů. Zato vždy se na specifiku výslovnosti soustřeďuje jen 10% a nikdy 6% studentů.

### **Analýza a logické usuzování**

*Tato podskupina analýzy a logického usuzování získala průměrnou frekvenční hodnotu 3,21 bodu na škále. Zahrnuje následující strategie:*

- **deduktivní aplikace pravidel výslovnosti K8 (3,27 na škále)**
- **užívání pravidel výslovnosti a vzorů K9 (2,70 na škále)**
- **analýza na základě pravidel výslovnosti K10 (3,25 na škále)**
- **kontrastivní mezijazykové analyzování K11 (3,63 na škále)**
- **zohlednění mezijazykového transferu a odstraňování jazykové interference K12 (3,23 na škále)**

## OVĚŘENÍ HYPOTÉZY

Byla stanovena hypotéza **H9**.

**Studenti používají kognitivní strategie analýzy a logického usuzování dostatečně (tj. nad 2,5 na škále)**

Jednovýběrový t-test s hladinou testu  $\alpha = 0,05$  byl použit obdobně i pro ověření hypotézy H9:

H0: Střední hodnota používání kognitivních strategií analýzy a logického usuzování na škále je menší než 2,5.

HA: Střední hodnota používání kognitivních strategií analýzy a logického usuzování na škále je větší než 2,5.

**Tabulka 79: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H9**

$\alpha$	P-hodnota	Bodový odhad střední hodnoty	Intervalový odhad střední hodnoty o spolehlivosti 0,95
0,05	< 2.2e-16	3,21	(3,11; 3,32)

P-hodnota testu je < 2.2e-16, tedy menší než 0,05, proto nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativy.

Tím je ověřena platnost hypotézy H9. Studenti používají strategie analýzy a logického usuzování dostatečně (nad 2,5 na škále).

Z těchto pěti výše citovaných strategií vysokoškolští studenti užívají nejvíce kontrastní mezijazykové analyzování **K11 (3,63)**. Studium na pedagogických fakultách je dvouoborové, často jde o kombinaci s češtinou nebo dalším cizím jazykem například s angličtinou. Na FF ZČU je francouzština studována v kombinaci s anglickým jazykem. Z této skutečnosti zřejmě vyplývá i časté použití strategie mezijazykového analyzování, srovnávání jazyků na úrovni segmentální

i suprasegmentální. Často tuto strategii užívá 30%, někdy 22%, občas 9%. Vždy je strategie užita 30 % studentů a nikdy pouze 9 %.

Zohlednění mezijazykového transferu a odstraňování interference **K12 (3,23)** je také poměrně značně užívaná strategie ve smyslu uvědomění si odlišností. Často ji aplikuje 27%, 36% někdy, 14% občas, zato vždy 13% a nikdy 8% studentů, 2% studentů na otázku neodpověděla.

Co se týče aplikace obecných pravidel **K8 (3,27)** na nové výslovnostní jevy, tuto strategii používá často 28 % studentů, 27% někdy 20% občas, 15 % vždy a 6% nikdy. Zde se odpovědi zdržela 4% respondentů. Opět ve srovnání s výsledky středoškolských studentů je tato strategie poměrně často využívána. (K. Vlčková, 2005:95 – nikdy tuto strategii neužívá 21%).

Pokud se zaměříme na analyzování neznámých výrazů na základě pravidel výslovnosti **K10 (3,25)**, je použití strategie obdobné - často ji aplikuje 33% studentů, někdy 18%, občas 22%, téměř vždy 17% a naopak nikdy 10%.

Do této podskupiny jsme zařadili rovněž strategii užívání pravidel výslovnosti **K9 (2,70)**, i v této strategii jsou výsledky vyrovnané, často ji použije 21%, někdy 29%, občas rovněž 29%, vždy však jen 5% a nikdy 16%. Poměrně vysoká hodnota pouze občasného používání strategie dokládá zřejmě fakt, že studenti se snaží výslovnost naučit především z poslechu nahrávek, učitele a praktického napodobování rodilých mluvčích. Tato strategie získala nejmenší hodnotu na škále v rámci této podskupiny strategií (2,70).

## Hodnocení kognitivních strategií

Na základě výsledků získaných z inventáře je nutno konstatovat, že kognitivní strategie jsou poměrně hojně používány.

Mezi nejvíce aplikované kognitivní strategie patří ty, jež jsou součástí podskupiny procvičování, tudíž *opakované vyslovování* či *psaní K1* pro zafixování zvukové i grafické podoby, získalo 4,12 hodnoty na škále.

Obecně strategie této podskupiny dosáhly vysokého procentuálního ohodnocení – napodobování mluvy a tím výslovnosti roditelých mluvčí (K2 - 3,34 na škále), rovněž hlasitá četba (K5 - 3,40 na škále), opakování výslovnosti (K4 - 3,37), procvičování grafického systému (K3 - 3,31). Výjimku tvoří pouze strategie psaní ve FJ – K6, která získala pouze 3,06 bodu.

Dovednost psaní je poměrně náročná a nepříliš oblíbená mezi studenty, proto strategie s ní spojená není příliš frekventovaná a rozpracovaná. Zde se objevuje rozpor s výsledky získanými v obecné části dotazníku, kde studenti zařadili hodnocení úspěšnosti v kompetenci psaní hned na druhé místo po porozumění psanému textu.

Používání strategií z podskupiny *logické usuzování a analyzování* je méně frekventované, vyjma vyhledávání podobností a odlišností - *Srovnávám jazyky a vyhledávám výslovnostní podobnosti a odlišnosti, např. mezi cizím a mateřským jazykem, mezi prvním a druhým cizím jazykem - kontrastivní analyzování* (K11 - 3,63 na škále), který je druhou nejpoužívanější strategií v rámci paměťových a kognitivních strategií vůbec. Aplikace této strategie svědčí o obecně vyspělejšímu přístupu ke studiu jazyka a nadhledu u vysokoškolského studenta. Co se týče *mezi-jazykového transferu*, zaměřeného na jazykovou interferenci dosáhl hodnoty K12 - 3,23 na škále.

Z dalších strategií z této skupiny je nejvíce používán *analyzování na základě pravidel výslovnosti* K10 - 3,25 na škále, poté *deduktivní aplikace pravidel* K8 - 3,27 a nejméně frekventovaná je strategie *vyhledávání pravidel výslovnosti* K9 - 2,70 na škále. Skutečnost, že studenti používají více analýzu než dedukci je pozitivní zjištění, neboť všeobecná deduktivní aplikace pravidel je zrádná a může způsobit výslovnostní chyby.



*Specifické výslovnostní detaily*, jež jsou součástí podskupiny strategií percepce promluvy, získala hodnocení K7 - 3,08 na škále.

Celkově jsou kognitivní strategie užívány podstatně více než paměťové, pouze K9 získala hodnotu pod 3 body na škále, což potvrzuje, že studenti příliš nehledají pravidla a vzory.

Náš výzkum se shoduje s výzkumem K. Vlčkové (2005) v konstatování, že strategie *opakovaného vyslovování nahlas (kvůli zvukové a grafické struktuře)* je vůbec nejfrekventovanější strategií (4,12 na škále). Naše výsledky dosahují o něco vyšší hodnoty než hodnoty v disertační práci K. Vlčkové (2005:94, K1-3,77 na škále), tento fakt vyplývá ze skutečnosti, že vzorek respondentů se liší proměnnými jako je věk, úroveň pokročilosti v jazyce, doba učení, motivace a účel učení se francouzskému jazyku. Díky vyšší vyspělosti jak intelektové, tak jazykové je míra uvědomění si způsobu učení jiná než u středoškolských studentů.

## 4.12 Analýza efektivity strategií

Tato podkapitola by měla odpovědět na druhou část výzkumných otázek, zda lze efektivitu strategií doložit, jak se efektivita jednotlivých strategií liší a jak vybrané strategie přispívají k učení se správné výslovnosti francouzského jazyka.

Efektivitu vybraných strategií jsme zjišťovali pouze na vzorku studentů, který se účastnil fonetického výzkumu. Jedná se o 48 studentů prvních ročníků Pedagogické fakulty UK v Praze a Filosofické fakulty ZČU v Plzni. Fonetický výzkum byl realizován ve dvou fázích, v průběhu první fáze na začátku 1. ročníku byl studentům zadán Všeobecný dotazník a Inventář strategií. Výsledky tohoto dotazníku i Inventáře by se měly odrážet v realizaci výzkumu korektní výslovnosti.

Pokud jde o hodnoty jednotlivých strategií na škále u tohoto vzorku, příliš se od základního vzorku (100 studentů) ve svých výsledcích neliší, jak je vidět např. ve srovnání průměrů v používání strategií uvedených níže. Hodnoty strategií jsou zaznamenány v přílohách 87 – 90.

Nutno poznamenat, že k určení efektivity strategií nebyla dostupná ideální data. Studenti odpovídali dle vlastního úsudku, nejednalo se o výsledky didaktických testů, nebo známky udělené učiteli. Efektivita vybraných strategií byla zjišťována na základě dat získaných z Inventáře a z dat Obecného dotazníku pomocí závislostí mezi jednotlivými strategiemi a mírou dovedností/znalostí francouzského jazyka jednotlivých studentů. A to konkrétně pomocí *Spearmanova korelačního koeficientu* ve statistickém programu R (*The R Foundation for Statistical Computing: R, software, Version 3.3.1, 2016*). Takto získané korelační koeficienty již nebyly podrobovány dalšímu statistickému testování.

*Spearmanův koeficient* je jedna z metod, pomocí níž lze vypočítat korelační koeficient. Korelační koeficient nabývá hodnot mezi -1 a 1 a určuje míru lineární závislosti mezi dvěma veličinami. Pokud jde o přibližně přímou úměru, nabývá korelační koeficient kladných hodnot (jde-li o zcela přímou závislost, bude mít hodnotu 1). Hodnota 0 je pro veličiny, které neprokazují žádnou závislost. Záporných hodnot nabývá v případě, že se jedná o přibližně záporný vztah (čím větší je jedna veličina, tím menší je druhá), -1 značí zcela nepřímou úměru.

## **Základní proměnné**

Míra efektivity byla zjišťována u deseti vybraných strategií, které dle nás ovlivňují učení se korektní výslovnosti, a to:

### **Paměťové strategie**

V závorce uvádíme hodnoty na škále, kterých dosáhly strategie u vybraného vzorku 48 studentů a celého vzorku 100 studentů.

**P2** - *Při učení nového pojmu a jeho zapamatování si vytvářím zvukové, či vizuální asociace.* (hodnota na škále 2,98 ve vzorku 48 studentů 1. ročníku/ hodnota na škále 3,02 v celém vzorku – 100 studentů).

**P4** - *nový výraz si zapamatuji/ vybavím na základě zvukové podoby* (3/2,89 na škále).

**P10** - *nové výrazy si opakuji, vyslovuji* (3,96/3,97 na škále).

**P8** - *k zapamatování nových slov používám rýmů* (1,42/1,51 na škále).

**K1** - *nový výraz si opakovaně vyslovím nahlas/ napíši pro zafixování zvukové i grafické struktury* (4,02/4,12 na škále).

**K2** - *napodobuji mluvu i nonverbální komunikaci rodilých mluvčích (výslovnost fonémů, intonaci, přízvuk, gesta),* (3,27/3,34 na škále).

**K4** - *opakuji si výslovnost fonetických jevů* (3,26/ 3,37 na škále).

**K7** - *při poslechu/čtení se zaměřuji na specifické výslovnostní detaily* (3,08/3,08 na škále).

**K11** - *srovnávám jazyky a vyhledávám výslovnostní podobnosti a odlišnosti, např. mezi cizím a mateřským jazykem, mezi prvním a druhým cizím jazykem - kontrastivní analyzování.* (3,33/3,63 na škále).

**K12** - *uvědomuji si mezijazykový transfer při přenášení pravidel či lexikálních výrazů mezi jazyky (dávám pozor na jazykovou interferenci ve výslovnosti),* (3,13/3,23 na škále).

Jako dosažená úroveň znalosti francouzského jazyka zaměřená zčásti na kvalitu výslovnosti studentů posloužily tyto dostupné proměnné:

- Úroveň znalostí francouzštiny - **sebehodnocení**, na které byly studenti dotazováni v obecném dotazníku, jednalo se o vlastní posouzení znalostí francouzštiny na škále. Je nutné říci, že je tudíž tato proměnná značně subjektivizovaná.
- **Hodnocení cizojazyčných kompetencí**. Vybrali jsme pouze dvě (porozumění slyšenému/poslech a mluvení), které dle nás mají vypovídající hodnotu pro náš výzkum zaměřený na učení se správné výslovnosti. Zároveň je ale zřejmé, že tyto proměnné nelze jednoduše oddělit od ostatních dvou jazykových kompetencí (tj. psaní a čtení), se kterými byly v dotazníku porovnávány. Přesto jsme přesvědčeni, že by závislost s používanými strategiemi mohla odhalit zajímavé výsledky.
- **Dlouhodobá efektivita**. K určení této proměnné jsme použili stejný vzorec jako K. Vlčková (2005: 106). Stejně jako ona musíme upozornit na fakt, že v rámci vzorce je použita proměnná - sebehodnocení z dotazníku, tudíž i dlouhodobá efektivita označená **Ke**, je do jisté míry subjektivizovanou veličinou a k výsledkům z ní plynoucím musíme přistupovat opatrně.

$$Ke = \frac{5 - z}{d}$$

Ke = koeficient efektivity

z = sebehodnocení na škále (studenti si přiřazovali známky 1-4)

d = doba učení se francouzštiny (průměr 48 dotazovaných studentů)

Z výše uvedeného vzorce vyplývá, že čím je kratší doba učení se jazyku a čím je lepší sebehodnocení studenta, tím je i vyšší efektivita jeho učení.

## Celkový přehled závislostí

V tabulce č. 80 jsou uvedeny hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu mezi vybranými strategiemi, délkou studia a jednotlivými veličinami určujícími míru znalosti francouzského jazyka.

**Tabulka č. 80: Spearmanův korelační koeficient R**

	sebehodnocení	poslech	mluvení	koeficient efektivity Ke
K1	-0,05	0,20	-0,24	-0,04
K2	0,07	-0,23	0,13	-0,01
K4	0,00	0,11	-0,19	0,04
K7	-0,23	-0,12	0,00	0,20
K11	-0,04	0,20	-0,18	0,19
K12	0,00	0,07	-0,05	0,07
P2	0,24	-0,00	0,09	-0,30
P4	-0,14	0,10	-0,25	-0,05
P8	0,01	0,16	-0,23	-0,18
P10	0,03	0,17	-0,07	0,03
délka studia	-0,18	-0,21	0,04	-0,84

Z tabulky je patrné, že u pozorovaných dat nedochází k výrazným korelacím, které by vedly k jednoznačným závěrům. Často se objevuje i záporná korelace, která značí nepřímou úměru, to by mohlo vést k interpretaci, že čím více student používá některou strategii, tím méně je dobrý v nějaké dovednosti, obecně ale předpokládejme, že k takovým výsledkům došlo většinou kvůli nepřesnostem v datech nebo u kompetencí mluvení a poslechu tak, že tou danou strategií byly rozvíjeny i zbývající dvě kompetence, u kterých nebyly zjišťovány závislosti na používaných strategiích.

V následujících odstavcích se podíváme podrobněji na výsledky z tabulky.

## Efektivita strategií vzhledem k úrovni jazyka (sebehodnocení)

Kladného korelačního vztahu v této skupině dosahují dvojice, kde nabývá Spearmanův korelační koeficient záporných hodnot, protože nižší známka znamená vyšší úroveň znalostí (stupnice jako při známkování ve škole).

Nejvyšší míry korelace tedy vzhledem k sebehodnocení dosáhla strategie **K7** (*při poslechu/čtení se zaměřuji na specifické výslovnostní detaily*),  $R = -0,23$ . Další zajímavých hodnot dosáhla závislost mezi sebehodnocením a strategií **P4** (*nový výraz si zapamatuji na základě zvukové podoby*), získala hodnotu  $R = -0,14$ . To znamená, že schopnosti zaměřit se na specifický výslovnostní detail a zapamatovat si výraz na základě zvukové podoby jsou velmi důležité pro studentovo vlastní sebehodnocení.

Další vybrané strategie nedosáhly příliš průkazných hodnot. Strategie **K11** (*srovnávám jazyky a vyhledávám podobnosti a odlišnosti*) a **K12** (*uvědomuji si mezijazykovou interferenci*) sice dosahují lepších výsledků než strategie K2 a K4, přesto ale kvůli nízkým hodnotám nemůžeme mluvit o efektivitě. Souhrnně můžeme konstatovat, že lepší výsledky byly zjištěny u kognitivních strategií než u paměťových.

Velice zajímavý je vztah délky studia a sebehodnocení  $R = -0,18$ . Tento výsledek odpovídá tvrzení, že čím déle se studenti jazyk učí, tím lépe se hodnotí.

### **Efektivita strategií ve vztahu k jazykovým kompetencím**

Je zřejmé, že používání jisté strategie souvisí s určitou jazykovou dovedností. My jsme, jak již bylo uvedeno výše, vybrali strategie, jejichž užití dle nás souvisí do jisté míry se správnou výslovností. Korelace však mají spíše slabší charakter, nicméně mnoho z nich zaznamenalo alespoň nějakou závislost na používaných strategiích.

Nejsilnější vztah s **kompetencí poslechu**, byl zjištěn u kognitivních strategií **K1** (*nový výraz si opakovaně vyslovím*) a **K11** (*srovnávám jazyky a vyhledávám podobnosti a odlišnosti*), a to u obou strategií shodně s  $R = 0,2$ . Další strategie, u kterých můžeme mluvit o závislosti s kompetencí poslechu, jsou **P10** (*nové výrazy si opakuji, vyslovuji*) s korelací  $R = 0,17$ , **P8** (*k zapamatování nových slov používám rýmy*) s korelací  $R = 0,16$ , **K4** (*opakování výslovnosti výrazů*) s korelací  $R = 0,11$  a **P4** (*nový výraz si zapamatuji na základě zvukové podob*) s korelací  $R = 0,10$ . Z výsledků Spearmanova koeficientu vyplývá, že získáváme silnější vztahy u kognitivních strategií. Zajímavý je také výsledek závislosti **délky učení** se jazyku,

**R = -0,21**. Tj. čím déle se studenti učí jazyk, tím méně hodnotí svou kompetenci poslechu v závislosti s ostatními kompetencemi.

Naopak u **kompetence mluvení**, byly zjištěny kladné závislosti velice sporadicky, nejvyšší u strategie **K2** (*napodobuji mluvu a nonverbální komunikaci rodilých mluvčích*) s výší korelačního koeficientu **R = 0,13** a také u strategie **P2** (*vytváření zvukových či vizuálních asociací*), kde je **R = 0,09**. Musíme potvrdit, že vytváření si zvukových asociací (odpovídající strategii P2) je pro korektivní výslovnost dosti důležité. Často byly zjištěny záporné hodnoty korelačního koeficientu. Tento fakt může vést k závěru, že studenti obecně pracují na zlepšení jiných kompetencí než právě na kompetenci mluvení.

### **Efektivita strategií vzhledem k efektivitě učení**

Největší závislost s dlouhodobou efektivitou má kognitivní strategie **K7** (*při poslechu/čtení se zaměřuji na specifické výslovnostní detaily*) s hodnotou Spearmanova korelačního koeficientu **R = 0,20**, přičemž fonetický výzkum příliš tyto výsledky ale nepotvrzuje. A dále pak strategie **K11** (*srovnávám jazyky a vyhledávám podobnosti a odlišnosti, mezi MJ a FJ a mezi AJ a FJ – kontrastivní analyzování*) s **R = 0,19**. Tento výsledek dokládá skutečnost, že vysokoškolský student je již intelektově značně vyspělý, a tudíž schopný nadhledu a jazykového srovnávání. Kladný vztah byl zjištěn také u strategií **K4**, **K12** a **P10**, ale hodnoty korelačního koeficientu byly velmi nízké. V ostatních případech vyšel Spearmanův korelační koeficient záporný, můžeme usoudit, že k tomu došlo, protože studenti používají zkoumané strategie ve velmi malé míře, tudíž výsledky nemohou být průkazné.

Kognitivní strategie mají obecně silnější vztah s efektivitou učení, ale i s ostatními veličinami, ukazujícími míru znalostí jazyka než paměťové strategie. Tento fakt naznačuje také to, že paměťové strategie jsou studenty mnohem méně používány než kognitivní, a tudíž u nich nemůže docházet ke zlepšení jejich jazykových dovedností, jak je patrné i z předchozí analýzy používání strategií.

## 4.13 SHRnutí VÝSLEDKŮ A DISKUSE

Studentům byl pro účely výzkumu předložen k vyplnění dotazník, obsahující obecnou část, část zaměřenou na metody učení se výslovnosti a část představující Inventář vybraných učebních strategií. Dotazník zkoumal pomocí tří specificky zaměřených souborů otázek konkrétní charakteristiky učení se korektní francouzské výslovnosti u vybraného vzorku studentů Pedagogické fakulty UK v Praze a Filozofické fakulty ZČU v Plzni (100 respondentů).

Vzorek byl tvořen spíše pokročilými studenty, v průměru se učili francouzský jazyk 4 roky před nástupem do 1. ročníku vysoké školy. Studenti dokázali stavět na svých znalostech, jejich přístup se jevil analytický, byť jejich výsledky ve fonetické části výzkumu prokazovaly jistou míru vlivu interference z mateřštiny a 1. cizího jazyka – angličtiny.

Jak již bylo uvedeno výše, výzkum se skládal z obecného dotazníku, obsahujícího základní parametry a charakteristiky učení se francouzštině u studentů Pedagogické fakulty UK a Filozofické fakulty ZČU. V této části studenti mimo jiné hodnotili své znalosti a úroveň jazykových kompetencí.

V druhé části výzkumu jsme se zaměřili na metody používané při výuce výslovnosti na středních školách (gymnáziích). Dotazník byl předložen vzorku studentů (100) a skupině učitelů (40). Zčásti se nám podařilo odpovědět na otázku, s jakými výslovnostními návyky studenti přicházejí na vysoké školy. V mnohých odpovědích se učitelé i studenti shodli (důležitost kontextualizace, expresivity projevu, použití gest a mimiky), přesto byl zaznamenán velký rozdíl v přiřazených procentech. Dle výsledků studentů je výuka korektní výslovnosti spíše okrajová aktivita, dle učitelů je tomu naopak, nacvičování správné výslovnosti tvoří značnou měrou součást výuky francouzského jazyka, což, jak se zdá, studenti nereflektují.

Třetí část dotazníku byla věnována výzkumu používání vybraných strategií, za tímto účelem byl vybrán Inventář strategií R. Oxfordové (1990), upravený K. Vlčkovou (2005) a přizpůsobený našemu cíli – učení se korektní francouzské výslovnosti.



Výzkum byl speciálně zaměřen na užší část problematiky, na učení se správné výslovnosti francouzského jazyka, a proto byly otázky jak v obecném dotazníku, tak v inventáři tomuto cíli podřízeny. Studenti používají strategie více zaměřené na konkrétní práci s jazykem potažmo s výslovností. Inventář byl zúžen pouze na dvě kategorie přímých strategií – *Strategie paměťové a kognitivní*.

Byla stanovena hypotéza o rozdílném používání těchto dvou podskupin a tato byla potvrzena. *Kognitivní strategie* jsou značně více používané (3,31 na škále) než *strategie paměťové* (2,61 na škále).

Celkově jsou strategie více méně efektivně používané, z 24 strategií je málo používaných (pod 2,7 na škále) jen 7 strategií, a to především ze skupiny strategií paměťových (P1, P7, P8, P9, P11, P12) a jedna strategie kognitivní K9.

Výsledky v používání paměťových strategií, které jsou signifikantně nižší než u kognitivních strategií, je možno označit za závažné s ohledem na učení se cizímu jazyku, kde paměť hraje význačnou roli v učení se slovní zásobě, a tudíž výslovnosti jednotlivých výrazů.

Kognitivní strategie jsou používány velmi často. Všechny se pohybují vyjma strategie K9 kolem hodnoty 3 na škále. Nejvíce je aplikována strategie K1 (4,12 na škále) – *opakování kvůli zvukové a grafické struktuře*. Dále je velmi často užívána strategie K11 (3,63 na škále) – *kontrastivní mezijazykové analyzování (famille-Familie – family)*. Samozřejmě si uvědomujeme, že nejdůležitější pro správnou výslovnost je odbourávání jazykové interference.

Co se týče efektivity strategií, byla zkoumána pouze na vzorku 48 studentů 1. ročníku Pedagogické fakulty UK a Filosofické fakulty ZČU, neboť tato skupina byla zároveň podrobena fonetickému experimentu, dvoufázové četbě textu na začátku studia a na konci 1. ročníku. Byl proveden úzký výběr strategií, které se dle nás nejvíce mohou podílet na formování korektní výslovnosti. Lze tedy mluvit o efektivitě konkrétní strategie za jistých podmínek. Strategie (P2, P4, P8, P10, K1, K2, K4, K7, K11, K12) byly korelovány s proměnnými – sebehodnocení, efektivita učení, kompetencemi mluvení a poslechu. Výše uvedené vybrané strategie dle našeho mínění mohou sehrát roli v korektní výslovnosti při četbě francouzského textu, která byla podkladem našeho výzkumu výslovnosti studentů francouzštiny.

Pokud jde o efektivitu strategií ve vztahu ke znalostem jazyka (sebeuposouzení), cizojazyčným kompetencím a efektivitě učení je stupeň korelace nepříliš výrazný. Lepších výsledků bylo dosaženo u kognitivních strategií, například efektivita ve vztahu k sebehodnocení ( $K7 - R = -0,23$ ). Vzhledem ke kompetenci mluvení byl zaznamenán poměrně silný vztah u strategie  $K2 - R = 0,13$ . Efektivitu učení nejlépe odráží výsledek korelace u strategie  $K7 - R = 0,20$  a  $K11 - R = 0,19$ . Strategie K7 pozitivně korelovala nejen se sebehodnocením, ale také s efektivitou učení. Vysoké míry korelace dosáhla strategie K1 ve vztahu k poslechu, jedná se o *opakované vyslovování výrazů pro zafixování zvukové podoby* a stejně tak K11 rovněž vzhledem k poslechu, zde se jedná o *kontrastivní mezijazykové analyzování*.

U paměťových strategií se efektivní vztah projevil u  $P4 - R = -0,14$  v sebehodnocení, jinak spíše u jazykových kompetencí, a to u porozumění/poslechu  $P4 - R = 0,10$ ,  $P8 - R = 0,16$ ,  $P10 - R = 0,17$ . Z toho vyplývá, že *strategie zapamatování či vybavení si výrazu na základě zvukové podoby, zapamatování si nových slov použitím rýmu nebo opakování a vyslovování výrazů* jsou efektivní ve vztahu k porozumění /poslechu, a to nejen po obsahové, ale i formální stránce.

Jestliže srovnáme náš výzkum s výzkumem K. Vlčkové (2005), můžeme konstatovat, že jsme dospěli k podobným výsledkům. Podstatně větší průměr používání mají *Strategie kognitivní* a také vykazují vyšší efektivitu.

V používání strategií celkově mají studenti ještě značné rezervy, především v rámci paměťových strategií, v nedostatečné míře tedy do 3,5 na škále je užíváno všech 12 vybraných strategií. Ze skupiny kognitivních je nad hodnotu 3,5 na škále užívána pouze K1 (4,12 na škále) – *opakování zvukové a grafické struktury*, ostatní kognitivní strategie se pohybují kolem hodnoty 3 na škále.

Na základě dat získaných od studentů se zdá, že studenti strategie používají, nicméně se to neprojevuje patřičně očekávaným způsobem ve zlepšování jejich fonetických dovedností. Některé strategie, které by mohly pomoci v tomto směru, jsou velmi málo používané. Je naléhavým úkolem didaktiky francouzštiny, aby vytvořila podmínky k zapojování strategií do výuky (učebnice, příprava učitelů).

Z paměťových strategií, které by studenti měli více používat, uvádíme strategii P1 (2,41 na škále) - *seskupování a propojování*. Zde je možné poukázat na

fakt, že výrazy se seskupují nejen na základě společných gramatických charakteristik, ale také na základě zvukové podobnosti. (odvozená slova- *exagérer, exagération, mépriser, mépris, méprisable, méprisant*). Můžeme citovat také strategii P4 – *používání představivosti na základě zvukové podoby* (na škále 2,88). Studenti si příliš nevytvářejí zvukové asociace mezi známými a novými výrazy. Dochází často k interferencím z rodného jazyka či angličtiny, především u internacionalismů. Mezi nejméně používané strategie patří P7 - *sémantické mapování* (1,57) a P8 - *reprezentace zvuků - užití rýmu* (1,51). Druhá z nich je pro učení se správné výslovnosti důležitá, především na rovině suprasegmentální. Také strategie P11 a P12 dosáhly nízkého ohodnocení. Do učení se výslovnosti nejsou studenty zapojeny *ani mechanické techniky, ani fyzické ztvárnění zvuků*.

Pokud jde o strategie kognitivní, jejich užívání je výrazně vyšší, všechny se pohybují nad hodnotou 3 na škále až na strategii K9 - *užívání pravidel výslovnosti a vzorů*. Lze se domnívat, že studenti preferují při učení se správné výslovnosti spíše praktický a aktivní přístup – poslech nahrávek, komunikace s rodilými mluvčími.

Jako klíčová se pro učení se korektní výslovnosti jeví kognitivní strategie K1 (4,12) – *opakování zvukové struktury* a K11 (3,63) *kontrastivní mezijazykové analyzování*, obě dvě strategie dosáhly vysokého procentuálního ohodnocení. Z paměťových strategií má význam pro učení se správné výslovnosti strategie P10 – *opakování, vyslovování*, jež rovněž dosáhla dobrého výsledku (3,97 na škále).

Výsledky výzkumu ukazují, že by žáci i učitelé měli být seznámeni s konceptem strategií učení obecně a měli by dokázat je specifikovaně zúžit na konkrétní disciplíny, například učení se výslovnosti. V rámci kognitivních strategií je potřeba zlepšit aktivní práci s jazykem, například vyhledávání pravidel nebo zamýšlení se nad specifickými detaily. Z výsledů paměťových strategií mimo jiné vyplývá, že je potřeba se zaměřit nejen na aktivní praktický přístup k výuce jazyka, ale upřít rovněž pozornost k využívání paměti kreativní formou pomocí asociací, propojováním souvislostí, prostředků neverbální komunikace. Je třeba zapojit aktivně do výuky jazyka a především do procvičování výslovnosti všechny smysly.

## 5. VLIV POUŽITÍ STRATEGIÍ NA ÚSTNÍ PRODUKCI

V experimentu byly stanoveny výzkumné otázky a hypotézy, týkající se vztahu používání učebních strategií a parametrů výslovnosti vybraného textu, který byl následně studentům předložen ke čtení.

Které strategie jsou nejvíce efektivní vzhledem k učení se korektní výslovnosti?

Naše hypotézy:

**H1** – efektivita vybraných strategií má vliv na korektní výslovnost čteného francouzského textu.

**H2** – paměťové strategie hrají větší roli než kognitivní při dosahování správné výslovnosti

Efektivita vybraných strategií byla získána pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Byl zjišťován vztah mezi jednotlivými **strategiemi a sebehodnocením**, mezi **strategiemi a jazykovými kompetencemi** (poslech, mluvení) a **efektivitou učení**.

Pokud bychom chtěli hodnotit vztah vybraných strategií k učení se korektní výslovnosti, je možné vzít v úvahu **korelaci mezi strategiemi a jazykovými kompetencemi**.

Na základě analýzy bylo zjištěno, že oproti H2 je silnější vazba s jazykovými kompetencemi u kognitivních strategií, u paměťových strategií dosahují korelace nízkých výsledků, což není příliš pozitivní, neboť právě tyto strategie při učení se cizímu jazyku a jeho výslovnosti, jsou velice důležité.

Například strategie P10 – *nové výrazy si opakuji, vyslovuji* (na škále 3,95/3,97,  $R = 0,17$ ) je nejvíce efektivní ve vztahu ke kompetenci poslechu. Bohužel ke kompetenci mluvení/vyslovování, která úzce souvisí s učním se výslovnosti, je její efektivita, vyplývající ze získaných dat od studentů, nízká ( $R = -0,07$ ). Na základě výše uvedených rozdílných výsledků strategie P10 ve vztahu k dovednostem, poslechu a mluvení, je možné konstatovat, že studenti si při poslechu výslovnostní

specifické jevy zřejmě uvědomují, ale sami je při mluvení příliš nerespektují či nejsou schopni tyto jevy správně produkovat, což ostatně i do určité míry potvrdily výsledky experimentálního výzkumu – četba francouzského textu.

Velmi zajímavý a poměrně vysoký je výsledek efektivity strategie P8 - *k zapamatování nových slov používám rýmů* (na škále 1,42/1,51). Jak dokladují uvedená čísla, tato strategie je studenty používána velmi omezeně, efektivita vzhledem k poslechu však dokazuje, že pro percepci i produkci je schopnost vnímat rytmicko-melodické uspořádání velmi důležitá. Zde mají studenti značné rezervy. Rovněž učitelé by se na tuto strategii měli zaměřit neboť užití rýmu s patřičnou intonací je jistým předpokladem ke správné realizaci textu na úrovni segmentální i suprasegmentální. Nedostatečné používání této strategie v průběhu výuky francouzského jazyka mohlo do jisté míry ovlivnit nesprávné kladení přízvuků či intonačních křivek ve fonetickém výzkumu.

Efektivní vzhledem k poslechu se jeví také strategie P4 - *nový výraz si zapamatuji na základě zvukové podoby* (na škále 3/2,89). Z tohoto výsledku vyplývá nutnost pravidelného poslechu zvukových nahrávek všech typů textů během hodin francouzského jazyka, ale také důležitost individuálního poslechu. Je známo, že poslech je základním předpokladem korektní produkce. Je nutno konstatovat, že tato strategie je vzhledem k učení se výslovnosti vysoce efektivní.

Pokud zhodnotíme efektivitu kognitivních strategií vzhledem ke kompetenci poslechu, musíme jmenovat strategii K1 – *nový výraz si opakovaně řeknu - opakování zvukové struktury* – (4,02/4,12 na škále). Zde je nutné konstatovat, že z hlediska výslovnosti bychom se spíše překláněli k tomu, že se jedná o strategii paměťovou, ale protože nechceme vybočit ze systému vytvořeného Oxford a adaptovaného na české podmínky Vlčkovou, respektujeme jejich klasifikaci strategií. V případě K1 se jedná se nejenom o strategii studenty velmi používanou, ale také mající silnou korelaci k porozumění. Tato strategie samozřejmě ovlivňuje nejen percepci, ale i samotnou produkci studentů, neboť opakování si výrazů se správnou výslovností vede celkově k jejímu zlepšení. Nemůžeme však exaktně doložit, zda její vysoká efektivita i používání ovlivnily produkci námi vybraného textu. Vybraný text není po stránce gramatické ani lexikální příliš složitý. Před samotným experimentem

bylo studentům vysvětleno cizí lexikum. Každý měl čas, aby si text pro sebe přečetl. Nejednalo se však vyloženě o čtení textu, kterému by předcházela jeho poslech.

Strategie K11 – *srovnávám jazyky a vyhledávám podobnosti a odlišnosti, mezi MJ a FJ a mezi AJ a FJ – kontrastivní mezijazykové analyzování* (hodnota na škále 3,33/3,63), získala od studentů vysoké procento ohodnocení a zároveň se jeví jako efektivní vzhledem ke kompetenci poslechu. Vysokoškolští studenti by měli mít dobré znalosti prvního cizího jazyka – angličtiny. Jejich metakognitivní znalosti jsou rovněž na vysoké úrovni, z této skutečnosti vyplývá velmi časté používání této strategie. Výsledky čtených textů v předvýzkumu i výzkumu nicméně potvrdily, že jazykové interference z mateřského jazyka i angličtiny přetrvávají. Není tedy možné tvrdit, že vysoká efektivita této strategie příliš ovlivňuje korektní produkci čteného textu.

Ke kompetenci mluvení má efektivní vztah strategie K2 – *napodobuji mluvu a nonverbální komunikaci rodilých mluvčích* (na škále 3,27/3,34). Tento vztah se dá předpokládat, napodobováním Francouzů si studenti zlepšují vlastní výslovnost. Skutečná míra vlivu této strategie na výslovnostně správnou četbu textu je nedoložitelná. Bylo by to do jisté míry možné za předpokladu, že by samotné četbě předcházela/ nepředcházela recepce téhož textu realizovaného rodilými mluvčími a výkony obou skupin by se porovnaly.

Vzhledem ke kompetenci mluvení podle názoru studentů je rovněž efektivní paměťová strategie P2 - *vytváření zvukových či vizuálních asociací* (hodnota na škále 2,98/3,02). Dá se předpokládat, že asociování samozřejmě pomáhá ke zlepšení výslovnosti, neboť často zjednodušuje naučení se novému jevu. Při čtení vybraného textu nebylo však možné ověřit, zda má používání této strategie vliv na výslovnostně korektní produkci.

Zkoumali jsme rovněž **efektivitu strategií** ve vztahu k **efektivitě učení**. Podstatnou roli hraje strategie K7 – *při poslechu/čtení se zaměřuji na specifické výslovnostní detaily* (na škále 3,08/3,08). Učení se korektní výslovnosti je efektivní, pokud se nezaměřuje pouze na základní jevy, ale je schopno obsáhnout i detaily, které často hrají zásadní roli. Tento fakt si studenti uvědomují, ale opět je nutno poznamenat, že ve čteném textu svou pozornost tímto směrem příliš neupírali.

Snažili se o výslovnost hlásek velmi obtížných, například hlásek silně labializovaných s větším či menším úspěchem, ale naopak u hlásek vysokých zavřených a ostrých [i] a [e] nerespektovali jejich výslovnostní charakteristiky, zřejmě pod vlivem fonologického síta. Tyto fonémy v systému českých samohlásek existují, byť je jejich výslovnost odlišná. Není možné tudíž konstatovat, že vysoké užívání a efektivita strategie K7 nějak ovlivňuje produkci čteného textu. Již citovaná strategie K11 - užívání *kontrastivního analyzování* je účinná nejen ke kompetenci poslechu, ale také právě ve vztahu k efektivitě učení. Studenti samozřejmě pozitivně hodnotí vlastní schopnost porovnávat mezi jazyky, které studují, uvědomovat si jejich podobnosti a odlišnosti, a to i v rámci správné výslovnosti.

Na základě srovnání výsledků efektivit strategií a výsledků fonetického experimentu jsme dospěli k závěru, že efektivita vybraných strategií nemá jednoznačně doložitelný vliv na korektní četbu francouzského textu (při nejmenším v rámci výzkumu, který byl námi proveden). Účinnost strategií, které studenti sami pokládají za efektivní, se nekryje s výsledky jejich výslovnostní kompetence. Zdá se, že mnozí studenti nejsou schopni identifikovat strategie, které při učení používají. Z toho důvodu jsou výsledky naší analýzy ovlivněny přibližností až chybností úsudků studentů ohledně užívání strategií. Proto hypotéza H1 potvrzena nebyla.

Hypotézu H2 – paměťové strategie hrají větší roli než kognitivní při správné produkci, není rovněž možno exaktně doložit. Domníváme se pouze na základě zkušenosti, že tomu tak je, neboť paměťové strategie jsou obecně při učení se jazyků významnější než strategie kognitivní. Učení se jazyku i jeho výslovnosti je otázkou především paměťových (memorativních) operací, které by však měly být podporovány, jak již bylo citováno výše, zapojením všech smyslů.

## 6. VŠEOBECNÝ ZÁVĚR A PERSPEKTIVY

Závěrečná část disertační práce rekapituluje výslovnostní jevy pro českého studenta obtížné na rovině segmentální, a to výslovnost předních zaokrouhlených vokálů, nazálních samohlásek, vysokých zavřených vokálů, polosouhlásek a také jevy na rovině suprasegmentální, především intonaci. Tato kapitola shrnuje obsah celé práce a představuje možné perspektivy dalšího výzkumu v uvedené oblasti přihlížejíc ke strategiím učení se výslovnosti, které jsou součástí didaktiky francouzské výslovnosti.

Výzkum, který probíhal na katedře francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK v Praze a na katedře románských jazyků FF ZČU v Plzni, měl dvě fáze. Nahrávky byly pořízeny na počátku studia a na konci 1. ročníku poté, co studenti absolvovali fonetický kurz. Cílem experimentu bylo sledování efektivity fonetického kurzu. Stanovená hypotéza zlepšení výslovnosti jednotlivých segmentů o  $\pm 30\%$  byla dosažena jen v několika případech.

- Správná artikulace zaokrouhlených hlásek je pro českého mluvčího velmi složitá, neboť český vokalický systém tyto segmenty neobsahuje, přesto bylo dosaženo zlepšení v průměru kolem 25%.
- Pokud jde o nazální samohlásky, na počátku experimentu jsme zaznamenali, že studenti velmi často vyslovovali nosové samohlásky jako ústní hlásky následované nazálními souhláskami. V obou skupinách však došlo ke značnému zlepšení, vyjma nazálu  $[\tilde{e}]$ , u níž špatná artikulace neustále přetrvává. Celkově však byla stanovená hypotéza splněna.
- Realizace ostrých a vysokých samohlásek je studenty podceňována, a proto lze konstatovat značnou chybovost u vokálu  $[e]$  a především u samohlásky  $[i]$ . Projevuje se zde skutečnost, že  $[E]$  a  $[I]$  v českém vokalickém systému zastoupeny jsou, studenti však neberou v úvahu jejich naprosto odlišnou artikulaci ve francouzštině. Svou roli zde hraje vliv fonologického síta. Zlepšení po absolvování kurzu bylo procentuálně velmi nízké.
- Potencionální nevyslovení či labializace schwa se jevily poměrně obtížné, studenti četli tuto hlásku většinou slabičně, labializovat či nevyslovit ji se jim dařilo jen velmi omezeně.



- Polosouhlásky byly v textu zastoupeny řídce, po absolvování kurzu došlo ke zlepšení odpovídajícímu stanovené hypotéze

Na rovině suprasegmentální bylo sledováno užití intonační křivky.

- Studenti kladli bez velkých problémů křivku klesající v rytmických skupinách na konci výpovědí.
- Na konci rytmických skupin uprostřed jednotlivých výpovědí jim aplikace stoupající křivky činila obtíže a zůstávali velmi často na stejném tónu hlasu.

V kapitole zabývající se učebními strategiemi aplikovanými na učení se výslovnosti byly rovněž stanoveny hypotézy

- Celkově jsou strategie více méně efektivně používány, z 24 strategií je málo používaných (pod 2,7 na škále) jen 7 strategií.
- Byla stanovena hypotéza o rozdílném používání dvou podskupin učebních strategií a ta byla potvrzena. Kognitivní strategie jsou značně více používané (3,31 na škále) než strategie paměťové (2,61 na škále).
- Paměťové strategie, které hrají při učení se správné výslovnosti důležitou roli, jsou používány nedostatečně.
- Pokud jde o efektivitu jednotlivých strategií, nejefektivnější se dle výsledků Spearmanova koeficientu jeví strategie K11 (kontrastivní mezijazykové analyzování) jak ve vztahu k porozumění/poslechu, tak k efektivitě učení.
- Z paměťových strategií potvrzuje Spearmanův koeficient jako nejvíce efektivní strategii P4 (zapamatování si výrazu na základě zvukové podoby), tato strategie hraje roli u sebehodnocení i u poslechu.
- Paměťová strategie, která dle našeho mínění má zřejmý vliv na učení se výslovnosti a je studenty poměrně málo používána P8 (použití rýmu – 1,42/1,51 na škále), dosáhla značně vysoké korelace s kompetencí poslechu.
- Stejně tak kognitivní strategie K7 (zaměření na výslovnostní detaily), jejíž aplikace je vyšší než používání rýmu (3,08 na škále), zaznamenala silný vztah k efektivitě učení.

Jsme si vědomi skutečnosti, že výše uvedené závěry, které vyplynuly z našeho zkoumání, jsou samozřejmě ovlivněny foneticko-fonologickým systémem mateřského jazyka studentů, kteří se účastnili experimentu. Nelze také opomenout vliv fonetického pravopisu českého jazyka. Už v části teoretické jsme v každé kapitole uváděli postupy, jak didakticky přistupovat k nácviku jednotlivých obtížných jevů na rovině segmentální i suprasegmentální a zároveň jsme uvedli zdroje, kde materiál k procvičování najít.

Práce nejenom ověřila stanovené hypotézy, ale také odhalila další možné směry zkoumání. Experiment byl zaměřen na čtený text, je však možné podobné sledování provést na spontánní promluvě. Možné by bylo provést tato sledování na skupinách středoškolských studentů v určitých časových intervalech. Dále by rovněž bylo velmi přínosné úžeji a detailněji propojit zkoumání strategií s výslovnostní produkcí.

- Bylo by zajímavé dotazník více konkretizovat (např. dotazy týkající se konkrétních hlásek) a jmenovitě jej přiřadit k realizované nahrávce, v takovém případě by bylo možné hodnotit praktickou realizaci s postupy/strategiemi, které studenti užívají při učení se výslovnosti.
- Jelikož jsme se zaměřili pouze na strategie přímé a to na dvě základní skupiny paměťové a kognitivní, je reálné rozšířit úhel pohledu a vybrat například jen strategie afektivní a zkoumat jejich vliv na učení se výslovnosti, neboť právě tyto strategie, jak se domníváme, silně ovlivňují přístup k realizaci výslovnosti.
- Pokud jde o fonetický výzkum na rovině segmentální, bylo by efektivní omezit výzkum jen na určitou skupinu segmentů, např. vokály ostré zavřené, neboť právě těmto samohláskám nebývá věnována dostatečná pozornost z mylného důvodu, že *[E]* a *[I]* v českém fonologickém systému existují, byť jejich výslovnostní charakteristiky jsou odlišné.
- Výzkum produkce mluveného textu by mohl být spojen se sledováním vlivu poslechu na jeho produkci. Studenti by absolvovali poslechovou přípravu, v níž by byly obsaženy podobné jevy jako v zkoumaném čteném či mluveném textu.
- V experimentu zaměřeném na efektivitu strategií jsme dospěli k výsledku, že strategie používání rýmu má silný korelační vztah ke kompetenci poslechu,

který je jedním z předpokladů k naučení se správné výslovnosti. Bylo by tedy možné použít rýmované texty jak v poslechovém experimentu, tak v samotné produkci.

- V dalším výzkumu by bylo také přínosné zkoumat vliv mezijazykové interference, především u výslovnosti cizích slov, a propojit fonetický výzkum se zkoumáním konkrétních strategií. V našem výzkumu strategie zaměřená na mezijazykovou interferenci zaznamenala nepříliš silný vztah k efektivitě učení se výslovnosti.
- Pozitivní vztah k sebehodnocení dosáhla strategie K7 (zaměřuji se na specifické výslovnostní detaily), opět by bylo možné fonetický výzkum více specifikovat a zkoumat užití strategie a výslovnostní produkce.

Tato práce ve své teoretické části představuje výslovnostní jevy na rovině segmentální a prozodické jevy na rovině suprasegmentální z pohledu českého studenta obtížné a zároveň navrhuje didaktické postupy při jejich nacvičování. V části experimentální mapuje výsledky dvoufázového experimentu před započítím studia na vysoké škole, tudíž úroveň, s jakou studenti přicházejí na fakulty a po absolvování fonetického kurzu. Mohla by posloužit studentům i učitelům jako východisko při vybírání postupů pro nacvičování správné francouzské výslovnosti a také při zamýšlení se nad vhodnými strategiemi, které by měli studenti při nácviku používat.

## 7. SEZNAM LITERATURY

1. **Abry, D. Chalaron, M.-L.**, 1994, *Phonétique, 350 exercices*, Paris, Hachette
2. **Abry, D., Chalaron, M.-L.**, 2010, *Les 500 exercices phonétiques*, niveau A1-A2, Hachette, Paris
3. **Abry, D., Chalaron, M.-L.**, 2011, *Les 500 exercices phonétiques*, niveau B1/B2, Hachette, Paris
4. **Abry, D., Veldeman-Abry, J.**, 2007, *La phonétique: audition, prononciation, correction*, Paris, CLE International <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00719476/document>
5. **Alazard, Ch., Astésano, C., Billières, M., Espesser, R.**, 2009, Rôles de la prosodie dans la structuration du discours: Proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit en Français langue Etrangère, *Actes d'Interface Discours Prosodie 2009 à Paris*, s. 49-61 [online] [cit. 19-02-2011]  
[http://makino.linguist.jussieu.fr/idp09/docs/IDP\\_actes/ActesIDP09\\_light.pdf](http://makino.linguist.jussieu.fr/idp09/docs/IDP_actes/ActesIDP09_light.pdf)
6. **Alcazar, M., Escoufier, D.**, 2014, *Saison*, Hachette, Paris
7. **Amrani, A., Alawode, M.**, 2001, *Cohérence discursive et prosodique dans l'apprentissage du FLE chez des apprenants nigériens*, La prosodie au coeur du débat, Collection DyaLang, PUR, str. 47 – 63
8. **Anderson, J. R.**, 1989, *Kognitive Psychologie, Eine Einführung*, Heidelberg, Spectrum
9. **Argod-Dutard, F.**, 1996, *Éléments de phonétique appliquée, prononciation et orthographe en français moderne et dans l'histoire de la langue, Aspects prosodiques et métriques*, A. Colin, Paris
10. **Astésano, C.**, 2001, *Rythme et accentuation en français: Invariance et Variabilité Stylistique*, L'Harmattan, Paris
11. **Baccus, N.**, 2003, *Orthographe française*, Librio, Paris
12. **Bagliet, D., Girardeau, B., Mistichelli, M.**, 2011, *Agenda*, Hachette, Paris
13. **Beacco, J. C.**, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris
14. **Béchade, H.-D.**, 1992, *Phonétique et morphologie*, PUF, Paris
15. **Beneš, E.**, 1971, *Metodika cizích jazyků*, SPN, Praha

16. **Benveniste, C.-B.**, 2010, *Approches de la langue parlée en français*, OPHRYS, Paris
17. **Benveniste, C. B.**, 2012, *La linguistique à l'école de l'oral*, Volume 1, Collection scientifique du Gerflint, Paris
18. **Bescherelle**, 1997, *L'orthographe pour tous*, Hatier, Paris
19. **Bialystok, E.**, 1981, *The Role of Conscious Strategies in Second Language Learning*, Modern Language Journal, 28.1, s. 69-83
20. **Bialystok, E.**, 1990, *Communication Strategies. A Psychological Anylysis of Second - Language Use*, Oxford: Blackwell
21. **Bialystok, E., Fröhlich, M.**, 1978, *Variables of Classroom Achievement in Second Language Learning*. Modern Language Journal, 62, s. 327 – 366
22. **Bibeau, G.**, 1975, *Introduction à la phonologie générative du français*, Studia phonetica, 9, Ottawa, Didier
23. **Boltanski, J. - E.**, 1999, *Nouvelles directions en phonologie*, PUF, Paris
24. **Borell, A.** (1996): *Paralèle entre peception et production? Complexité du lien entre reconnaissance et production des unités phonético-phonologiques*, La linguistique, vol. 32, fasc. 2/1996, s. 105-116
25. **Brichler-Labeye, C.**, 1970, *Les Voyelles françaises. Mouvements et articulations*, Klincksieck, Paris
26. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* [online], Conseil de l'Europe Strasbourg, 2000, / <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)>
27. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, 2000, Strasbourg, Conseil de l'Europe
28. **Callamand, M.**, 1981, *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, CLE, Paris
29. **Calbris, G. Montredon, J.**, 1975, *Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère*, CLE International, Paris
30. **Carton, E.**, 1979, *Introduction à la phonétique du français*, Presse universitaire, Paris
31. **Catach, N.**, 1991, *Orthographe en débat*, Nathan, Paris

32. **Catach, N.**, 1994, *Le rôle de l'écrit dans l'acquisition d'une langue étrangère, ou l'utilisation des compétences*, L'écrit en FLE - Réflexions et propositions, presse universitaire de Strasbourg, s. 121-129
33. **Celce-Murcia, M., Brinton, D.**, 1996, *Teaching Pronunciation*. Cambridge, CUP
34. **Chamot, A. U.**, 1987, *The Learning Strategies of ESL Students in Learner Strategies in Language Learning*, A. Wenden et J. Rubin, Englewood Cliffs, Prentice-Hall
35. **Chamot, A. U., O'Malley, J. M., Kupper, L., Hernandez, M. V.**, 1987, *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report*, Washington, DC: InterAmerica Research Associates
36. **Champagne-Muzar, C., Bourdages, S. J.**, 1998, *Le point sur la phonétique*, CLE International, Paris
37. **Charliac, L., Motron, A.-C.**, 1998, *Phonétique progressive du français- niveau intermédiaire*, CLE International Paris
38. **Charliac, L., Motron, A.-C.**, 2006, *Phonétique progressive du français avec 400 exercices- niveau avancé*, CLE International, Paris
39. **Charliac, L., Motron, A.-C.**, 2003, *Phonétique progressive du français avec 400 exercices – niveau débutant*, CLE International, Paris
40. **Chesterfield, R., Chesterfield, K. B.**, 1985, *Natural Order in Children's Use of Second Language Learning Strategies*, Applied Linguistics, 6.1, s. 45-59
41. **Cohen, A. D., Hosenfeld, C.**, 1981, *Some Uses of Mentalistic Data in Second Language Research*, Language Learning, 31.2, s. 285-313
42. **Cohen, A. D.**, 1998, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Harlow, Essex, Longman
43. **Cohen, A. D., Macaro, E.**, 2007, *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford: Oxford University Press, s. 336-341
44. **Cornaire, C.**, 1998, *La compréhension orale*, CLE International, Paris
45. **Courtillon, J.**, 2003, *Elaborer un cours de FLE*, CLE International, Paris
46. **Crimi, A.-M., Blondel, M., Hôtel, D.**, 2011, *Vite*, Pierre Bordas et fils, Eli, Paris

47. **Cuq, J.-P.**, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG
48. **Cuq, J.-P.**, 2003, *Dictionnaire de didactique du FLE*, CLE International, Paris
49. **Cyr, P., Germain, C.**, 1998, *Stratégie d'apprentissage*, Paris, CLE International, Paris
50. **Čáp, J., Mareš, J.**, 2001, *Psychologie pro učitele*, Portál, Praha
51. **Černý, J.**, 1996, *Dějiny lingvistiky*, Votobia, Praha
52. **Delattre, P.**, 1951, *Le jeu de l'e instable intérieur en français*, In: French Review, 24,4, s. 341-351
53. **Delattre, P.**, 1965, *La nasalité vocalique en français et en anglais*, French Review, vol. 39, s. 92-109
54. **Delattre, P.**, 1966, *Studies in French and comparative phonetics*, Mouton, la Haye
55. **Delattre, P.**, 1966c, *Les 10 intonations de base du français*, French Review, 40 (91) s. 1-14
56. **Dell, F., Hirst, D., Vergnaud, J.-R.**, 1984, *Forme sonore du langage: Structure des représentations en phonologie*, Paris, Hermann
57. **Dell, F.**, 1985, *Les règles et les sons, Introduction à la phonologie générative*, Collection savoir: science Hermann, Paris
58. **Delbecque, N.**, 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, De Boeck.Duculot, Bruxelles
59. **Dessons, G., Meschonnic, H.**, 2003, *Traité du rythme. Des vers et des proses*. Nathan/VUEF, Paris
60. **Di Cristo, A.**, 2007, *Analyser, représenter et interpreter la prosodie*, Sborník z 2. Konference česko-slovenské pobočky ISPHS, Karolinum, Praha
61. **Di Cristo, A.**, 2008, *La prosodie au carrefour de la phonétique, de la phonologie et de l'articulation formes-fonctions*, Travaux interdisciplinaire du Laboratoire Parole et langage, vol. 23, s. 67-211
62. **Di Cristo, A.**, 2013, *La prosodie de la parole*, De Boeck Solal, Bruxelles:
63. **Dohalská, M.**, 2002, *Rythme-le barrage pour la perception des mots propres*, Speech Prosody, Aix-en-Provence, str. 351-354

64. **Dohalská, M., Schulzová, O.**, 1991, *Fonetika francouzštiny*, Karolinum, SPN, Praha
65. **Duběda, T.**, 2003/2004, *Francouzské polosouhlásky*, Cizí jazyky, roč. 47, číslo 5, str. 167 – 169
66. **Duběda, T.**, 2003, *Unité accentuelle en français et en tchèque. Caractérisation structurelle et acoustique*, Thèse de doctorat, Université Charles de Prague, Université Paris 7
67. **Duběda, T.**, 2005, *Jazyky a jejich zvuky*, Karolinum, Praha
68. **Duběda, T.**, 2009, *L'accent initial en tchèque et en français: un cas de transfert positif, Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)2/2009*, s. 43-66
69. **Duběda, T.**, 2012, *Etudes de prosodie contrastive, le cas du français et du tchèque*, Karolinum, Praha
70. **Duběda, T.**, 2013, *L'accentuation française: entre syntaxe, phonotactique et stylistique*, Romanistica pragensia XIX, s. 11-29
71. **Durand, J., Lyche, Ch.**, 2003, Le projet: *Phonologie du français contemporain et sa méthodologie*, Corpus et variation en phonologie du français, Méthodes et analyses. Delais-Roussarie, E., Durand, J. (ed) Toulouse, Presse Universitaire de Mirail, s. 213-276
72. **Ellis, S.**, 1997, *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP
73. **Ehrmann, M., Oxford, R.**, 1989, *Effects of Sex Differences, Career Choice and Psychological Type on Adults Language Learning Strategies*, Modern Language Journal, 73.1, s. 1-13
74. **Encrevé, P.**, 1988, *La Liaison avec et sans enchainement*. Phonologie tridimensionnelle et usages du français, Seuil, Paris
75. **Faure, G.**, 1974, *Les tendances fondamentales du phonétisme français et leurs implications pédagogiques dans l'enseignement des structures prosodiques du français aux étudiants étrangers*. Etudes de linguistique appliquée, 3, s. 7-14
76. **Fenclová, M.**, 2003, *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*, UK, Praha



77. **Fenclová, M.**, 2008, *La prononciation en FLE à l'époque de l'à-peu-près* <http://www.pegasjournal.eu/files/prononciation.pdf>).
78. **Fenclová, M.**, 2010, *Stručná korektivní fonetika francouzštiny*, ZČU, Plzeň
79. **Fonagy, I.**, 1979, *La métaphore en phonétique*, Studia phonética 16, Didier, Montréal
80. **Fonagy, I.**, 1980, *L'accent en français contemporain*, Studia Phonetica, vol.15, Didier, Paris/Toronto, s.123-133
81. **Fonagy, I.**, 1983, *La vive voix, Essais de psycho-phonétique*, Bibliothèque scientifique Payot, Paris
82. **Fonagy, I.**, 2001, *Mes rencontres avec l'intonation*, La prosodie au coeur du débat, Collection DyaLang, PUR, str. 151-163
83. **Fouché, P.**, 1959, *Traité de Prononciation française*, Edition Klincksieck, Paris
84. **Fraisse, P.**, 1996, *Psychologie du rythme*, PUF, Paris
85. **Freland-Ricard, M.**, 1996, *Organisation temporelle et rythmique chez les apprenants étrangers*. Etude multilingue, Revue de Phonétique Appliquée, vol. 118-119, s. 61-93
86. **Galazzi-Matasci, E., Pedoya, E.**, 1983, *Et la pédagogie de la prononciation?*, Le Français dans la Monde, vol. 180. s. 39-44
87. **Gardner, H.**, 1999, *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*, Portál, Praha
88. **Garner, R. C., Lambert, W. E.**, 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, ERIC
89. **Garner, R. C.**, 1985, *Social Psychological Aspects of Attitudes and Motivation*, Edward Arnold, Londer
90. **Goosse, A.**, 1991, *La nouvelle orthographe*, Duculot, Paris
91. **Grammont, M.**, 1933, *Traité de la phonétique*, Delagrave, Paris
92. **Grammont, M.**, 1946, *Traité pratique de prononciation française*, Delagrave, Paris
93. **Grosjean, F., Dommergues, J.Y.**, 1983, *Les structures de la performance en psycholinguistique*, Année psychologique, 83, s. 513-536

94. **Guberina, P.**, 1965, *La méthode audio-visuelle structuro-globale*. Revue de phonétique appliquée 1
95. **Guberina, P.**, 1991, *Nous sommes tous nés polyglottes*, Fixot, Paris
96. **Guimbretière, E.**, 1989, *Plaisir des sons*, Haitier, Didier, Paris
97. **Guimbretière, E.**, 1994, *Phonétique et l'enseignement de l'oral*, Didier, Paris
98. **Guimbretière, E.**, 2001, *La prosodie au coeur du débat*, PUR, Paris
99. **Hagège, C.**, 1985, *l'Homme de parole*, Fayard, Paris
100. **Hála, B.**, 1941, *Akustická podstata samohlásek*, ČAVU, Praha
101. **Hála, B.**, 1975, *Fonetika v teorii a praxi*, SPN, Praha
102. **Hansen Berit, A.**, 1994, *Etude du E caduc-stabilisation en cours et variations lexicales*, Journal of French language Studies, vol. 4
103. **Hendrich, J.**, 1971, *La discrimination des sons français par les Tchèques*, Etudes Linguistiques Appliquées, vol. 3, Didier, s. 89-95, Paris
104. **Hendrich, J.**, 1974, *K fonologické platnosti zadního /A/ v dnešní francouzštině*, Sborník Pedagogické fakulty UK v Praze, Filologické studie V, s. 181-196
105. **Hendrich, J.**, 1988, *Didaktika CJ*, SPN, Praha
106. **Holec, H.**, 1979, *Autonomie et apprentissage des langues*, Hatier, Paris
107. **Hořínek, K.**, 1971, *Fonetika francouzštiny*, SPN, Praha
108. **Hugot, C., Kizirian, M., V., Waendendries, M.**, 2012, *Alter Ego*, Hachette, Paris
109. **Hůrková-Novotná, J.**, 1995, *Česká výslovnostní norma*, Scientia, Praha
110. **Choděra, R.**, 2006, *Didaktika cizích jazyků*, Academia, Praha
111. **Choděra, R., Ries, L.**, 1999, *Výuka jazyků na prahu nového století*, Ostravská Univerzita, Ostrava

112. **Janíková, V.**, 2006, *Autonomní učení a cizojazyčná výuka, pedagogická, psychologická, společensko-politická a lingvodidaktická východiska v historizujícím pohledu*, Masarykova Univerzita, Brno
113. **Janíková, V., Hanušová, S.**, 2010, *Cizí jazyky ve výzkumu*, Masarykova Univerzita, Brno
114. **Jelínek, J.**, 2002, *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků*, Sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků, UK, Praha
115. **Juříčková, K.**, 2012-2013, *Integrativní výuka francouzské výslovnosti*, Cizí jazyky, r. 56, č. 5, s. 10-23
116. **Klein, W.**, 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, Paris
117. **Kohoutek, R.**, 2008, *Personality Aspects of Coping with Stress*, Masarykova Univerzita, Brno
118. **Konečný, J.**, 2015, *Fonetická gramotnost žáků v ruském jazyce*, disertační práce, Pedagogická fakulta UK, Praha
119. **Kovářová, A.**, 2004, *Fonetika a fonologie jako součást přípravy učitele německého jazyka pro ZŠ*. In: Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století: Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference Mezinárodní federace učitelů, 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, s. 165-168, Praha
120. **Krámský, J.**, 1976, *Efektivita vyučování cizím jazykům*, Výzkumný Ústav odborného školství, Praha
121. **Karshen, S. D.**, 1981, *Second Language Acquisition and Second language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
122. **Krčmová, M.**, 2006, *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*, Ostravská Univerzita, Ostrava
123. **Lacheret, A., Beaugendre, F.**, 1999, 2002, *La Prosodie du français*, CNRS Editions, Paris
124. **Lafon, J.-C.**, 1961, *Message et phonétique, Introduction à l'étude acoustique et physiologique du phonème*, PUF, Paris

125. **Lauret, B.**, 2001, *Interaction des aspects segmentaux et suprasegmentaux en phonétique expérimentale contrastive et implication en enseignement/apprentissage de la prononciation*, La prosodie au coeur du débat, Collection DyaLang, PUR, str. 85 – 131, Paris
126. **Lauret, B.**, 2007, *Enseigner la prononciation du français*, Hachette, Paris
127. **Legendre, R.**, 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin/Eska, Montréal/Paris
128. **Léon, M., Léon, P.**, 1997, *La prononciation du français*, Nathan, Paris
129. **Léon, M.**, 1999, *Exercices systématiques de prononciation française*, Hachette, Paris
130. **Léon, P.**, 1966, *Apparition, maintient et chute du E caduc*, La Linguistique, vol. 2, str. 111-122
131. **Léon, P.**, 1982, *Prononciation du français standard*, Paris
132. **Léon, P.**, 1993, *Précis de Phonostylistique, parole et expressivité*, Nathan, Paris
133. **Léon, P.**, 2009, *Phonétique du FLE – Prononciation de la lettre au son*, A. Colin, Paris
134. **Léon, P.**, 2007, 2009, *Phonétisme et prononciations du français*, A. Colin, Paris
135. **Léon, P., Schogt, H., Burstynsky, E.**, 1977, *La phonologie*, Klincksieck, Paris
136. **Léon, P. Bhatt, P.**, 2009, *Structure du français moderne*, Armand Colin, Presse U, Paris
137. **Lhote, E.**, 1990, *L'approche paysagiste d'une langue, Paysage sonore d'une langue*, Le Français, éd. Lhote, E., Buske, Hamburg
138. **Lhote, E.**, 1995, *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Hachete, Paris
139. **Lhote, E.**, 2001, *Acquisition et apprentissage de la prosodie, une double approche vocale et discursive*, La prosodie au coeur du débat, Collection DyaLang, PUR, 2001, str. 21-43
140. **Le Roy, G.**, 1967, *Grammaire de diction française*, J. Grancher, Paris

141. **Lojová, G., Vlčková, K.**, 2011, *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*, Portál, Praha
142. **MacIntyre, P. D., Garner, R. C.**, 1994, *The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language*, *Language Learnings*. 283-305
143. **Machač, P.**, 2009, *Fonetické segmentace hlásek*, Epoque, Praha
144. **Malmberg, B.**, 1973, *Le rythme comme phénomène linguistique et phonétique*, *Linguistique générale et romane*, The Hague, Mouton, s. 177-187, Paris
145. **Malmberg, B.**, 1974, *Manuel de phonétique générale*, Picard, Paris
146. **Mareš, J.**, 1998, *Styly učení žáků a studentů*, Portál, Praha
147. **Martin, Ph.**, 2008, *L'intonation du français: le vilain petit canard parmi les langues romans?*, *Language Design, Special Issue2*, s. 1-13
148. **Martin, Ph.**, 2009, *Intonation du français*, Armand Colin, Collection U, Paris
149. **Martinet, A.**, 1955, *Economie des changements phonétiques*, Francke, Berne
150. **Martinet, A.**, 1969, *Qu'est ce que le E-muet, le Français sans fard*, PUF, Paris
151. **Martinet, A.**, 1972, *La Prononciation du français contemporain*, *Langue et Culture*, E. 2, Librairie Droz, Paris
152. **Martins-Baltar, M.**, 1977, *De l'énoncé à l'intonation*, Didier, CREDIF, Paris
153. **Mejvaldová, J.**, 2000, *Expressions prosodiques de certaines attitudes en tchèque et en français*, éd. Bailly, G. Actes des XXIIIe Journées d'Etudes sur la Parole, Aussois, s. 253-256
154. **Mejvaldová, J.**, 2012, *Prozodie vybraných typů promluv učitelů*. Pilotní studie, Pedagogická fakulta, Praha
155. **Mejvaldová, J., Duběda, T., Dohalská, M.**, 2003, *L'imitabilité des modèles prosodiques en parole spontanée et en parole lue*, *Proceedings of the XVIIth International Congress of Linguists*, MatfyzPress, Praha
156. **Mercier, S.**, 1986, *Les sons fondamentaux du français*, Hachette, Paris
157. **Meschonnic, H.**, 2006, *La rime et la vie*, Folio essais, Paris

158. **Mettas, O.**, 1971, *Les techniques de la phonétique instrumentale et l'intonation*, Presse Universitaire, Bruxelles
159. **Millet, A.**, 1992, *Des lettres et des sons*, Lidil, Revue de linguistique et de didactique, N.8, PU, Grenoble
160. **Monnin, P., Grosjean, F.**, 1993, *Les structures de performances en français*, Année psychologique, vol. 93, 9-30
161. **Morel, M.-A.**, 1998, *Grammaire de l'intonation*, OPHRYS, Paris
162. **Mounin, G.**, 1975, *Clefs pour la linguistique française*, Seghers, Paris
163. **Munot, Ph., Nève, F.-X.**, 2002, *Une introduction à la phonétique*, coll. Céfal SUP, Strasbourg
164. **Najvarová, V.**, 2008, *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*, Pedagogická orientace, s. 7-22
165. **Nováková, S.**, 2002-2003, *E-muet a zvuková realizace grafému e ve francouzštině*, Cizí jazyky, 46, roč. 5, str. 152-154
166. **Nováková, S.**, 2011, *La production et la perception du schwa (e-caduc) en français et en tchèque*, Thèse de doctorat, UK, Praha, Université Paris Diderot
167. **Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy-Konštacký, D., Táborská, J.**, 2009, *Le français entre nous*, Fraus, Plzeň
168. **Nyrop, K.**, 1963, *Manuel phonétique du français parlé*, Gyldendal, Alf Lombard Publisher.
169. **O'Malley, J, Chamot, A., U.**, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
170. **Ornstein, P. O., Naus, M., J.**, 1985, *Advances in Child Development and Behavior*, edited by Heyne W. Reese, vol. 19
171. **Oxford, R., L.**, 1985, *A New Taxonomy of Second Language Learning Strategies*, Washington, D.C., ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics
172. **Oxford, R., L.**, 1986, *Development of the Strategy Inventory for Language Learning*. Language Testing Research Colloquium, Monterey, CA
173. **Oxford, R., L.**, 1989, *Strategy Inventory for Language Learning (SILL) Version for Speakers of Other Languages Learning English. Version 7.0*

- (ESL/EFL). In Oxford R. L. *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle a Heinle Publishers 1990, s. 293-300
174. **Oxford, R., L.**, 1990a, *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*, Newbury House Publishers, New York,
  175. **Oxford, R., L.**, 1990b, *Styles, Strategies, and Aptitude: Connections for Language Learning*. *Language Aptitude Reconsidered*. T.S. Parry a W. Stansfield (dir.) Engelwood Cliffs, Prentice - Hall
  176. **Oxford, R. a M. Ehrman**, 1989, *Psychological Type and Adult Language Learning Strategies : A Pilot Study*: *Journal of Psychological Type*, 16, s. 22-32
  177. **Oxford, R. a M. Nyikos**, 1989, *Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students*, *Modern language Journal*, 73.3, s. 291-300
  178. **Pagel, D., Madelini, E., Wioland, F.**, 2012, *Le rythme du français parlé*, Hachette, Paris
  179. **Pagniez Delbart, T.**, 1993, *A l'écoute des sons – les consonnes*, CLE International, Paris
  180. **Pagniez Delbart, T.**, 1993, *A l'écoute des sons – les voyelles*, CLE International, Paris
  181. **Palková, Z.**, 1994, *Fonetika a fonologie češtiny*, Karolinum, Praha
  182. **Parizet, M.-L.**, 2008, *Phonétique et Cadre Commun, proposition pour un cours de FLE*, *Synergies Espagnes*, no. 1, s. 113-122
  183. **Passy, P.**, 1929, *Les sons du français : leur formation, leur combinaison, leur représentation*, Didier, 11e éd. 1 e éd. 1887, Paris
  184. **Pendanx, M.**, 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris
  185. **Peterfalvi, J. - M.**, 1974, *Introduction à la psycholinguistique*, PU, Paris
  186. **Peyrolaz, M. Bara de Tovar, M.-L.**, 1954, *Manuel de phonétique et de diction française*, Larousse, Paris
  187. **Politzer R.I., Mc Croarty, M.**, 1985, *An Exploratory Study of Learning Behaviors and Their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence*, *TESOL Quarterly*, 19, s. 103-123

188. **Polivanov, E.**, 1931, *La perception des sons d'une langue étrangère*, Travaux du Cercle linguistique de Prague, vol 4, s. 111-114
189. **Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.**, 2001, *Pedagogický slovník*, Portál, Praha
190. **Příkrylová, J.**, 2010, *Strategie učení cizímu jazyku a jejich diagnostikování*. In T. Janík, & P. Najvar et al. (Eds.) *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*, s. 167-175, Paido, Brno
191. **Příkrylová, J.**, 2011, *Používání strategií učení cizímu jazyku u žáků vyššího sekundárního vzdělávání*. In T. Janík, P. Najvar, et al. (Eds.), *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*, s. 177-192, Masarykova univerzita, Brno
192. **Příkrylová, J.**, 2012, *Strategie učení se cizímu jazyku: jejich používání žáky a podpora učitelem na středních školách*. In Janík, T., Pešková, K. et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. 1. vyd. s. 301-318, 18 s. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*, svazek 31, Masarykova univerzita, Brno
193. **Rampillon, U.**, 2000, *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Max Hueber Verlag
194. **Renard, R.**, 1978, *Initiation phonétique à l'usage des professeurs de langue*, Didier, Bruxelles
195. **Renard, R.**, 1979, *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier/C.I.P.A, Paris
196. **Rivenc, P.**, 1972, *Vers une définition des termes „Structuro-Global“* II, *Revue de phonétique appliquée* 21
197. **Rivenc, P.**, 2000, *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Paris/Mons, Didier/CIPA
198. **Robert, J.-P.**, 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, OPHRYS, Paris
199. **Rodriguez, L.**, 1994, *Parole et musique. Méthode de phonétique corrective*, Editions des Plaines, Paris
200. **Rolland, Y.**, 2011, *Apprendre à prononcer, Quels paradigmes en didactique des langues?*, Belin, Paris



201. **Romportl, M.**, 1985, *Základy fonetiky*, SPN, Praha
202. **Rossi, M.**, 1999, *L'intonation, le système du français. Description et modélisation*, Ophrys, Paris
203. **Rousselot, J.- P.**, 1897-1908, *Principes de phonétique expérimentale. Tome 2*, H. Welter, Paris
204. **Rubin, J.**, 1981, *Study of Cognitive Processes in Second Language Learning*, Applied Linguistics, 11.2, s. 118-131
205. **Rubin, J., Thompson, I.**, 1982, *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston. Mass., Heinle a Heinle Publisher
206. **Saussure, F.**, 1967, *Kurs obecné lingvistiky*, Odeon, Praha
207. **Selinker, L.**, 1972, *Interlanguage*, International Review of Applied Linguistics, 10, s. 209-231.
208. **Simon, A.-C.**, 2004, *La structuration prosodique du discours en français*, Sciences pour la communication, Berne
209. **Skaličková, A.**, 1954, *K otázce podstaty slabiky*, Slovo a slovesnost roč. 15, č. 1, s. 19-24
210. **Straka, G.**, 1963, *La division des sons du langage en voyelles et consonnes peut-elle être justifiée?* Travaux de linguistique et de littérature, Université de Strasbourg, s. 17-99 , Strasbourg
211. **Straka, G.**, 1979b, *Remarques sur les voyelles nasales, leur origine et leur évolution en français*, Les sons et les mots, choix d'études de phonétique et de linguistique, Editions Klincksieck, Paris
212. **Straka, G.**, 1979, *Les sons et les mots. Choix d'étude de phonétique et de linguistique*, Klincksieck, Paris
213. **Tardif, J.**, 1992, *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. les Editions Logiques, Montréal
214. **Tomé, M.**, 1997, *Quel système vocalique pour l'enseignement du FLE?* DissertationsGratuites.com,[online]www:  
<<http://dissertationsgratuites.com/dissertations/Quel-Systeme-Vocalique-pour-1%E2%80%99Enseignement-Du/452872.html>>
215. **Troubetzkoy, N. S.**, 1949, *Principes de Phonologie*, Klincksieck, Paris

216. **Vaissière, J.**, 1997, *Langues, prosodies et syntaxe*, Revue Traitement Automatique des Langues, numéro spécial Prosodie et syntaxe, ATALA, vol. 38, no. 1, 53-82
217. **Vaissière, J.**, 2006, *La phonétique*, PUF, Paris
218. **Veselý, J.**, 1990, *Princip komplexnosti při vyučování cizímu jazyku*, CJS, ročník 33, 1989-1990, č. 5, s. 193, Praha
219. **Vlčková, K.**, 2005, *Strategie učení se cizímu jazyku*, disertační práce, Masarykova Univerzita, Brno
220. **Vlčková, K.**, 2006, *Metody empirického výzkumu strategií učení (cizímu jazyku)*. In Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM], PdF ZČU, Plzeň
221. **Vlčková, K.**, 2007, *Strategie učení cizích jazyků- výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*, Paido, Brno
222. **Vlčková, K.**, 2010, *Kurikulární reforma na gymnáziích, výsledky dotazníkového šetření*, Masarykova Univerzita, Brno
223. **Vlčková-Mejvaldová, J.**, 2006, *Prozodie, cesta a mříž k porozumění*, Karolinum, Praha
224. **Vychopňová, K.**, 2014, *Vokalická délka: srovnání českého a francouzského vokalického systému z hlediska fonetického a fonologického. Kontrastivní studie s pedagogickým zaměřením*, KFJL, Pedagogická Fakulta, UK, Praha
225. **Walter, H.**, 1977, *Phonologie du français*, PUF, Paris
226. **Walter, H.**, 1987, *Le français dans tous les sens*, Robert Lafont, Paris
227. **Warnant, L.**, 1996, *Orthographe et prononciation en français*, Duculot, Louvain-la-Neuve
228. **Wenden, A., L.**, 1991, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Engelwood Cliffs, Prentice-Hall.
229. **Wenden, A., L.**, 1998, *Metacognitive Knowledge and Language Learning*. Applied Linguistic, 19, 4., s. 515-537
230. **Wioland, F.**, 1983, *La rythmie du français parlé*, Université des sciences humaines de Strasbourg

231. **Wioland,F.**, 1985, *Les structures syllabiques du français*, Slatkine-Champion, Genève-Paris
232. **Wioland, F.**, 1991, *Prononcer les mots du français*, Hachette, Paris
233. **Wioland,F.**, 1994, *Le rôle de l'écrit en didactique de la prononciation du français langue étrangère*, L'écrit en FLE- réflexions et propositions, Presse Universitaire de Strasbourg, s. 77-79, Strasbourg
234. **Wioland, F.**, 2001, *Vers un modèle prosodique du français parlé ?*, La prosodie au coeur du débat, Collection DyaLang, PUR, str. 13-19
235. **Wioland, F.**, 2005, *La vie sociale des sons du français*, Hartmattan, Paris
236. **Zezula, J.**, 1967, *Nácvik francouzské výslovnosti z hlediska metodického*, Univerzita Palackého, Olomouc
237. The R Foundation for Statistical Computing: R, software, Version 3.3.1, 2016.

## 8. SEZNAM PŘÍLOH

**Tabulka č. 81:** Počty chybných realizací ve sledovaných vokálech z pohledu studenta (Pedf. UK)

**Tabulka č. 82:** Počty chybných realizací ve sledovaných vokálech z pohledu studenta (FF ZČU)

**Soubor tabulek č. 83:** Přehled chybných realizací u sledovaných vokálů Pedf. UK  
(3 ukázky ze skupiny 25 studentů – individuální přístup)

**Soubor tabulek č. 84:** Přehled chybných realizací u sledovaných vokálů FF ZČU  
(3 ukázky ze skupiny 25 studentů – individuální přístup)

**Tabulka č. 85:** Užívání paměťových strategií na škále vyjádřeno v % u celého vzorku studentů (100 respondentů)

**Tabulka č. 86:** Užívání kognitivních strategií na škále vyjádřeno v % u celého vzorku studentů (100 respondentů)

**Tabulka 87:** Paměťové strategie. Hodnoty na škále

**Tabulka 88:** Kognitivní strategie. Hodnoty na škále

**Tabulka 89:** Paměťové strategie. Hodnoty na škále (1. ročník)

**Tabulka 90:** Kognitivní strategie Hodnoty na škále (1. ročník)

**Tabulka č. 81:** Počty chybných realizací ve sledovaných vokálech z pohledu studenta

(Pedf. UK)

Praha	říjen	květen	říjen	květen	říjen	květen	říjen	květen	říjen	květen	říjen	květen	součet	součet
Počet studentů	/y/, /oe/	/y/, /oe/	ã, ë, õ	ã, ë, õ	/e/	/e/	/ə/	/ə/	/i/	/i/	/w/, /ʍ/	/w/, /ʍ/	říjen	květen
1	7	5	13	6	3	0	4	1	8	16	1	1	36	29
2	10	8	14	12	5	4	4	4	10	15	0	0	43	43
3	4	2	11	7	6	6	3	4	13	18	0	0	37	37
4	12	9	18	13	7	6	5	6	16	18	0	0	58	52
5	9	7	15	8	7	5	6	5	14	13	0	0	51	38
6	12	7	16	9	7	7	4	6	18	19	0	0	57	48
7	5	4	13	7	8	7	4	4	4	5	0	0	34	27
8	4	4	9	7	5	3	5	5	16	5	0	0	39	24
9	7	6	11	9	6	2	8	5	18	16	1	0	51	38
10	8	6	15	10	7	6	6	6	13	2	0	0	49	30
11	10	9	14	14	7	7	4	5	18	20	0	0	53	55
12	6	5	6	3	2	1	2	3	12	9	0	0	28	21
13	9	5	13	7	6	2	4	5	15	7	0	0	47	26
14	5	3	11	8	5	3	5	5	2	3	0	0	28	22
15	6	4	4	4	0	0	1	2	5	4	0	0	16	14
16	3	1	8	5	3	1	5	4	8	3	0	0	27	14
17	7	7	10	7	0	0	2	3	0	3	0	0	19	20
18	4	3	12	9	2	1	4	4	10	6	0	1	32	23
19	5	4	8	8	3	3	6	1	4	8	0	0	26	24
20	11	5	10	7	0	0	7	4	15	11	0	0	43	28
21	11	7	7	4	4	4	3	3	11	7	0	0	36	25
22	11	9	14	10	6	6	6	4	18	13	0	0	55	42
23	9	9	16	10	7	6	5	6	19	16	0	0	56	47
24	10	8	10	11	7	8	8	6	18	12	2	0	55	45
25	11	8	13	7	4	5	6	5	14	11	0	0	48	36
	196	145	291	202	117	93	117	106	299	026	4	2	1024	808

**Tabulka č. 82:** Počty chybných realizací ve sledovaných vokálech z pohledu studenta (FF ZČU)

Plzeň	říjen	květen	říjen	květen	říjen	květen	říjen	květen	říjen	květen	říjen	květen	součet	součet
Počet studentů	/y/, /oe/	/y/, /oe/	ä, ë, ö	ä, ë, ö	/e/	/e/	/ə/	/ə/	/i/	/i/	/w/, /ʍ/	/w/, /ʍ/	říjen	květen
1	11	7	23	10	8	3	8	4	18	14	1	0	69	38
2	9	8	19	14	6	5	5	6	9	10	2	1	50	44
3	12	11	22	10	8	7	6	6	18	16	2	1	68	51
4	10	6	14	12	9	5	6	6	19	17	0	1	58	47
5	10	8	19	16	7	6	5	4	13	14	2	2	56	50
6	2	2	7	4	4	4	4	3	5	0	0	0	22	13
7	8	1	12	11	5	4	7	4	5	7	0	0	37	27
8	12	8	19	4	8	3	8	6	19	9	1	0	67	30
9	8	5	15	8	7	4	6	5	13	8	1	0	50	30
10	5	1	10	5	4	4	8	4	10	12	0	0	37	26
11	12	9	19	11	7	7	6	7	17	19	1	0	62	53
12	9	9	19	10	8	5	7	5	17	12	0	0	60	41
13	11	9	26	17	8	6	6	7	17	20	0	0	68	59
14	10	10	14	9	8	7	5	8	20	20	0	0	57	54
15	8	7	10	4	0	0	2	1	0	2	0	0	20	14
16	11	8	23	13	7	7	5	5	17	18	0	0	63	51
17	11	12	26	17	8	7	7	7	20	20	0	1	72	64
18	8	5	20	13	7	5	6	3	18	13	0	0	59	39
19	11	9	17	9	8	7	5	4	15	15	1	1	57	45
20	11	9	16	12	8	5	7	8	17	20	1	0	60	54
21	12	8	17	11	6	6	7	6	19	15	0	0	61	46
22	8	7	18	12	6	6	6	4	15	12	0	0	53	41
23	10	5	21	10	7	7	5	4	19	20	1	0	63	46
24	5	4	10	5	0	0	0	0	1	1	0	0	16	10
25	6	5	13	8	5	3	5	4	6	4	0	0	35	24
	230	173	429	255	159	123	142	121	347	318	13	7	1320	997

## **Přehled chybných realizací u sledovaných vokálů Pedf. UK** **skupina 25 studentů**

(bez podbarvení – chyby zaznamenané na začátku i na konci experimentu,  
podbarveno modře – chyby realizované jen v říjnu, podbarveno světle modře – chyby realizované jen v květnu) – individuální přístup

### **Soubor tabulek č. 83 - ukázky**

**1.říjen 2014 – květen 2015**

#### **Labialita -[y], [ø], [œ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
descendu	[desãdy]	[desãdu]
une (2)	[yn]	[un]
surmonter	[syrmõte]	[surmõte]
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽstitutris]
entendu	[ãtãdy]	[ãtãdu]
jeune	[ʒœn]	[ʒœn]
		7/5

#### **Nasálnost - [ã], [õ], [ẽ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
anglaise	[ãglɛ:z]	[angle:z]
vient	[vjẽ]	[vjã]
intimidé	[ẽtimide]	[ãtimide]
main	[mẽ]	[mã]
rien	[rjẽ]	[rjã]
moins	[mwẽ]	[mwã]
peine	[pɛn]	[pẽ]
reponde	[repõ:d]	[repõnd]
demande	[dãmã:d]	[dõma]
institutrice	[ẽstitytris]	[ãstitytris]
concession	[kõsɛsjõ]	[kõnsɛsjõ]
concession	[kõsɛsjõ]	[kõsɛsjõn]
bien	[bjẽ]	[bjã]
		13/6

**Zavřenost /ostroost/ [e]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
laisser	[lese]	[lesɛ]
rêver	[reve]	[revɛ]
parler	[parle]	[parlɛ]
		<b>3/0</b>

**Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet/ schwa**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
venez	[vəne]	[vɛne]
visible	[viziblə]	[vizibl]
tremble (2 krát)	[trã:blə]	[trã:bl]
d'autre	[dotrə]	[dotr]
		<b>4/1</b>

**Zavřenost/ ostrost [i]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
dit (6)	[di]	[di< ](2/6)
fille (3)	[fi]	[fi<j] (2/2)
visible	[viziblə]	[vi<zi<blə]
intimidé	[ɛtimide]	[ɛtimi<de]
sourit	[suri]	[suri<]
différence	[diferã:s]	[di<ferã:s]
merci	[mersi]	[mersi<]
tranquille	[trãkil]	[trãki<l]
réfléchit	[refleʃi]	[refleʃi<]
institutrice	[ɛstitytris]	[ɛsti<tytri<s]
		<b>8/16</b>

**Polosouhlásky [w] a [ɥ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
puis	[pɥi]	[pui]
		<b>1/1</b>

**Říjen - 36 chyb/ 103 chyb skupiny /85 pozic****Květen - 29 chyb/ 103 chyb skupiny /85 pozic**



**2. říjen 2014 - květen 2015****Labialita -[y], [ø], [œ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
descendu	[desãdy]	[desãdi]
fume (2)	[fym]	[fim]
une (2)	[yn]	[in]
surmonter	[syrmôte]	[sirmôte]
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽstitutris]
entendu	[ãtãdy]	[ãtãdi]
jeune	[ʒœn]	[ʒɛn]
peur	[pœ:r]	[pɔ:r]
		<b>10/8</b>

**Nasálnost - [ã], [ɔ], [ẽ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
élégant	[elegã]	[elega]
descendu	[desãdy]	[desandy]
anglaise	[ãglɛ:z]	[angle:z]
vient	[vjẽ]	[vjã]
intimidé	[ẽtimide]	[ãntimide]
main	[mẽ]	[mã]
rien	[Rjẽ]	[Rjã]
moins	[mwẽ]	[mwã]
peine	[pɛn]	[pɛ]
institutrice	[ẽstitytris]	[ãstitytris]
entendu	[ãtãdy]	[antãdy]
concession	[kõsesjõ]	[kõsesjõ]
concession	[kõsesjõ]	[kõsesjøn]
bien	[bjẽ]	[bjã]
		<b>14/12</b>

**Zavřenost /ostrost/ [e]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
intimidé	[ẽtimide]	[ẽtimide]
rêver	[reve]	[reve]
venez	[vøne]	[vøne]
parler	[parle]	[parle]
acheter	[aʃte]	[aʃte]
		<b>5/4</b>

### Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet/ schwa

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
feutre	[føtrə]	[føtr]
visible	[viziblə]	[vizibl]
tremble (2)	[trã:blə]	[trã:bl]
		<b>4/4</b>

### Zavřenost/ ostrost [i]

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
dit (6)	[di]	[di< ](2/6)
cigarette (2)	[sigaret]	[si<garet] (1/0)
fille (3)	[fi]	[fi<]
limousine	[limuzin]	[limuzi<n]
visible	[viziblə]	[vi<zi<blə]
sourit	[suri]	[suri<]
différence	[diferã:s]	[di<ferã:s]
merci	[mɛrsi]	[mɛrsi<]
tranquille	[trãkil]	[trãki<l]
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽsti<tytri<s]
		<b>10/15</b>

**Říjen - 43 chyb/ 103 chyb skupiny/ 85 pozic**

**Květen - 43 chyb/ 103 chyb skupiny/ 85 pozic**

**3. říjen 2014 - květen 2015****Labialita -[y], [ø], [œ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
descendu	[desãdy]	[desãdu]
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽstitutris]
entendu	[ãtãdy]	[ãtãdu]
peur	[pœ:r]	[pɛ:r]
		4/2

**Nasálnost - [ã], [õ], [ẽ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
anglaise	[ãglɛ:z]	[anglɛ:z]
vient	[vjẽ]	[vjã]
intimidé	[ẽtimide]	[intimide]
main	[mẽ]	[mã]
non	[nõ]	[nɔ]
rien	[Rjẽ]	[Rjã]
moins	[mwẽ]	[mwã]
institutrice	[ẽstitytris]	[ãstitytris]
entendu	[ãtãdy]	[antãdy]
concession	[kõsɛsjõ]	[kõnsɛsjõ]
bien	[bjẽ]	[bjã]
		11/7

**Zavřenost /ostroost/ [ɛ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
intimidé	[ẽtimide]	[ẽtimide]
surmonter	[syrmõte]	[syrmõte]
laisser	[lese]	[lese]
rêver	[reve]	[reve]
venez	[vøne]	[vøne]
parler	[parle]	[parle]
		6/6

### Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet/ schwa

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
visible	[viziblə]	[vizibl]
tremble (2 krát)	[trã:blə]	[trãbl]
d'autre	[dotrə]	[dotr]
		<b>3/4</b>

### Zavřenost/ ostrost [i]

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
dit (6)	[di]	[di<] (3/6)
cigarette (2)	[sigaret]	[si<garet] (1/2)
fille (3)	[fij]	[fi<j] (1/3)
visible	[viziblə]	[vi<zi<blə]
intimidé	[ẽtimide]	[ẽtimi<de]
sourit	[suri]	[suri<]
différence	[diferã:s]	[di<ferã:s]
merci	[mɛrsi]	[mɛrsi<]
tranquille	[trãkil]	[trãki<l]
réfléchit	[refleʃi]	[refleʃi<]
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽsti<tytri<s]
		<b>13/18</b>

**Říjen - 37 chyb/ 103 chyb skupiny/ 85 pozic**

**Květen - 37 chyb/ 103 chyb skupiny/ 85 pozic**

## **Přehled chybných realizací u sledovaných vokálů FF ZČU** **skupina 25 studentů**

(bez podbarvení – chyby zaznamenané na začátku i na konci experimentu,  
podbarveno modře – chyby realizované jen v říjnu, podbarveno světle modře – chyby realizované jen v květnu) – individuální přístup

### **Soubor tabulek č. 84 - ukázky**

**1.říjen 2014– květen 2015**

#### **Labialita -[y], [ø], [œ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
descendu	[desãdy]	[desãdi]
fume (2)	[fym]	[fim]
une (2)	[yn]	[in]
chaussures	[ʃosyR]	[ʃosir]
surmonter	[syrmõte]	[sirmõte]
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽstititris]
entendu	[ãtãdy]	[ãtãdi]
jeune	[ʒœn]	[ʒɛn]
feutre	[fœtrø]	[fɛtr]
		<b>11/7</b>

#### **Nasálnost - [ã], [õ], [ẽ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
elegant	[elegã]	[elegant]
anglaise	[ãglɛ:z]	[angle:z]
vient	[vjẽ]	[vjã]
intimidé	[ẽtimide]	[ãtimide]
main	[mẽ]	[mã]
tremble (2 )	[trã:blø]	[traml]
difference	[diferã:s]	[diferans]
blanc	[blã]	[blan]
surmonter	[syrmõte]	[syrmonte]
non	[nõ]	[no]
rien	[Rjẽ]	[Rjã]
moins	[mwẽ]	[mwã]
repond	[repõ]	[repo]
reponde	[repõ:d]	[repondr]
repondrait	[repõdre ]	[repondre]

attend	[atã]	[ata]
demande	[dəmã:d]	[dəmand]
institutrice	[ẽstitytris]	[ãstitytris]
entendu	[ãtãdy]	[atãdy]
concession	[kõsesjõ]	[konsesjõ]
concession	[kõsesjõ]	[kõsesjon]
bien	[bjẽ]	[bjen]
		<b>23/10</b>

### Zavřenost /ostrost [e]

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
intimidé	[ẽtimide]	[ẽtimide]
surmonter	[syrmõte]	[syrmõte]
laisser	[lese]	[lɛs]
laisser	[lese]	[lese]
rêver	[reve]	[rɛve]
rêver	[reve]	[reve]
venez	[vəne]	[vəne]
parler	[parle]	[parle]
acheter	[aʃte]	[aʃte]
		<b>8/3</b>

### Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet/ schwa

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
venez	[vəne]	[vɛne]
regarde	[Rɔgard]	[Rɛgard]
feutre	[føtrə]	[føtr]
visible	[viziblə]	[vizibl]
offre	[ɔfrə]	[ɔfr]
tremble (2)	[trã:blə]	[trã:bl]
d'autre	[dotrə]	[dotr]
		<b>8/4</b>

### Zavřenost/ ostrost [i]

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
dit (6)	[di]	[di< ](5/6)
cigarette (2)	[sigaret]	[si<garet]
filles (3)	[fi]	[fi<]
limousine	[limuzin]	[li<muzi<n]
visible	[viziblə]	[vi<zi<blə]
intimidé	[ẽtimide]	[ẽti<mi<de]

sourit	[suri]	[suri<]
différence	[diferã:s]	[di<ferã:s]
tranquille	[trãkil]	[trãki<l]
réfléchit	[refleʃi]	[refleʃi<]
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽsti<tytri<s]
		<b>18/14</b>

### Polosouhlásky [w] a [ɥ]

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
puis	[pɥi]	[pui]
		<b>1/0</b>

Říjen - 69 chyb/141 chyb skupiny/ 85 pozic

Květen - 38 chyb /141 chyb skupiny/ 85pozic

## 2. říjen 2014– květen 2015

### Labialita -[y], [ø], [œ]

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
descendu	[desãdy]	[desãdi]
fume (2)	[fym]	[fim]
une (2)	[yn]	[in]
chaussures	[ʃosyr]	[ʃosir]
surmonter	[syrmõte]	[surmõte]
institutrice	[ẽstitytris]	[ẽstitutris]
entendu	[ãtãdy]	[ãtãdi]
entendu	[ãtãdy]	[ãtãd]
jeune	[ʒœn]	[ʒɛn]
		<b>9/8</b>

### Nasálnost - [ã], [õ], [ẽ]

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
elegant	[elegã]	[elega]
vient	[vjẽ]	[vjã]
lentement	[ãtmã]	[lantmã]
lentement	[lãtma]	[lãtma]
intimidé	[ẽtimide]	[intimide]
intimidé	[ẽtimide]	[ãtimide]
main	[mẽ]	[mɛn]

tremble (2)	[trã:blə]	[trambɫ]
tremble (2)	[trã:blə]	[trɛmbɫ]
difference	[diferã:s]	[diferɛns]
surmonter	[syrmõte]	[syrmonte]
non	[nõ]	[nɔ]
rien	[Rjɛ]	[Rjɛn]
tranquille	[trãkil]	[trankil]
moins	[mwɛ]	[mwã]
reponde	[repõ:d]	[repɔ]
demande	[dɛmã:d]	[dɛma]
institutrice	[ɛstitytris]	[ãstitytris]
entendu	[ãtãdy]	[ãtandy]
entendu	[ãtãdy]	[antãdy]
concession	[kõsɛsjõ]	[kõsɛsjon]
bien	[bjɛ]	[bjɛn]
		<b>19/14</b>

### Zavřenost/ ostrost [e]

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
intimidé	[ɛtimide]	[ɛtimide]
surmonter	[syrmõte]	[syrmõter]
laisser	[lese]	[lese]
rêver	[reve]	[reve]
rêver	[reve]	[reve]
venez	[vøne]	[vøne]
parler	[parle]	[parl]
parler	[parle]	[parle]
acheter	[aʃte]	[aʃte]
		<b>6/5</b>

### Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet/ schwa

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
venez	[vøne]	[vøne]
regarde	[Rɛgard]	[Rɛgard]
feutre	[føtrə]	[føtr]
visible	[viziblə]	[vizibl]
tremble (2)	[trã:blə]	[trãbl]
d'autre	[dotrə]	[dotr]
		<b>5/6</b>



**Zavřenost/ ostrost [i]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
dít (6)	[di]	[di<] (6/5)
fille (3)	[fij]	[fij<] (2/2)
visible	[viziblə]	[vi<ziblə]
réfléchit	[refleʃi]	[refleʃi<]
institutrice	[ɛstitytris]	[ɛsti<tytri<s]
		<b>9/10</b>

**Polosouhlásky [w], [ɥ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
croit	[krwa]	[ilkrua]
puis	[pɥi]	[pui]
moi	[mwa]	[mon]
		<b>2/1</b>

**Říjen - 50 chyb/141 chyb skupiny/ 85 pozic**

**Květen - 44 chyb /141 chyb skupiny/ 85pozic**

**3. říjen 2014 – květen 2015****Labialita -[y], [ø], [œ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
descendu	[desãdy]	[desãdu]
fume (2)	[fym]	[fim]
fume (2)	[fym]	[fum]
une (2)	[yn]	[in]
chaussures	[ʃosyr]	[ʃosur]
surmonter	[syrmõte]	[surmõte]
institutrice	[ɛstitytris]	[ɛstitutris]
entendu	[ãtãdy]	[ãtãdu]
jeune	[ʒœn]	[ʒɛn]
feutre	[føtrə]	[fotr]
peur	[pœ:r]	[pɛ:r]
		<b>12/11</b>

### Nasálnost - [ã], [õ], [ẽ]

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
descendu	[desãdy]	[desandy]
anglaise	[ãglɛ:z]	[angle:z]
anglaise	[ãglɛ:z]	[angla:z]
vient	[vjẽ]	[vjã]
lentement	[ãtmã]	[lentmã]
intimidé	[ẽtimide]	[ãtimide]
main	[mẽ]	[mã]
tremble (2)	[trã:blə]	[traml]
surmonter	[syrmõte]	[syrmonte]
non	[nõ]	[no]
rien	[Rjẽ]	[Rjan]
rien	[Rjẽ]	[Rjã]
tranquille	[trãkil]	[trankil]
moins	[mwẽ]	[mwã]
peine	[pɛn]	[pẽ]
reponde	[repõ:d]	[repə]
elle attend	[atã]	[ɛlatand]
demande	[dɛmã:d]	[dɛmand]
institutrice	[ẽstitytris]	[ãstitytris]
entendu	[ãtãdy]	[ãtandy]
entendu	[ãtãdy]	[antãdy]
concession	[kõsɛsjõ]	[konesjon]
bien	[bjẽ]	[bjã]
		<b>22/10</b>

**Zavřenost/ ostrost [e]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
intimidé	[ɛ̃timide]	[ɛ̃timide]
surmonter	[syʁmɔ̃te]	[syʁmɔ̃te]
surmonter	[syʁmɔ̃te]	[syʁmɔ̃tre]
laisser	[lese]	[lese]
rêver	[reve]	[reve]
rêver	[reve]	[reve]
venez	[vəne]	[vəne]
parler	[parle]	[parle]
acheter	[aʃte]	[aʃte]
		<b>8/7</b>

**Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet/ schwa**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
feutre	[føtrə]	[føtr]
visible	[viziblə]	[vizibl]
offre	[ɔfrə]	[ɔfr]
tremble (2)	[trɑ̃blə]	[trɑ̃bl]
d'autre	[dotrə]	[dotr]
		<b>6/6</b>

**Zavřenost/ ostrost [i]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
dit (6)	[di]	[di<] (6/5)
cigarette (2)	[sigaret]	[si<garet]
fille (3)	[fi]	[fi<]
limousine	[limuzin]	[limuzi<]
visible	[viziblə]	[vi<zi<blə]
intimidé	[ɛ̃timide]	[ɛ̃timi<de]
sourit	[suri]	[suri<]
différence	[diferã:s]	[di<ferã:s]
réfléchit	[refleʃi]	[refleʃi<]
institutrice	[ɛ̃stitutris]	[ɛ̃sti<tytri<s]
		<b>18/16</b>

**Polosouhlásky [w], [ɥ]**

slovo	Správný přepis	Chybná výslovnost
puis	[pɥi]	[pui]
moi	[mwa]	[mon]
		2/1

**Říjen - 68 chyb /141 chyb skupiny/ 85 pozic**

**Květen - 51chyb /141 chyb skupiny/ 85 pozic**

Tabulka č. 85:

## PAMĚŤOVÉ STRATEGIE

Užívání paměťových strategií na škále vyjádřeno v % u celého vzorku studentů  
(100 respondentů)

	1	2	3	4	5	N
	<i>Nikdy téměř nikdy</i>	<i>Občas obvykle ne</i>	<i>Někdy půl napůl</i>	<i>Často obvykle ano</i>	<i>Vždy téměř vždy</i>	<i>Nevím nedovedu posoudit</i>
P1	22	34	22	15	4	3
P2	11	26	26	24	13	0
P3	7	18	28	35	11	1
P4	9	31	29	18	10	3
P5	3	21	27	32	16	1
P6	13	18	19	36	14	0
P7	59	30	7	3	1	0
P8	69	18	7	5	1	0
P9	29	27	26	12	6	0
P10	2	9	17	34	38	0
P11	59	22	3	7	0	9
P12	42	23	17	13	5	0

Tabulka č. 86:

## KOGNITIVNÍ STRATEGIE

Užívání kognitivních strategií na škále vyjádřeno v % u celého vzorku studentů  
(100 respondentů)

	1	2	3	4	5	N
	<i>Nikdy téměř nikdy</i>	<i>Občas obvykle ne</i>	<i>Někdy půl napůl</i>	<i>Často obvykle ano</i>	<i>Vždy téměř vždy</i>	<i>Nevím nedovedu posoudit</i>
K1	1	5	16	36	42	0
K2	4	17	33	31	15	0
K3	3	18	34	33	11	1
K4	3	19	31	29	16	2
K5	1	18	35	32	14	0
K6	6	25	37	21	11	0
K7	6	24	36	24	10	0
K8	6	20	27	28	15	4
K9	16	29	29	21	5	0
K10	10	22	18	33	17	0
K11	9	9	22	30	30	0
K12	8	14	36	27	13	2

**Tabulka č. 87**

**Paměťové strategie**

**Hodnoty na škále**

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
1	3	4	3	2	3	1	1	1	3	2	1	1
2	1	2	3	3	3	4	3	5	4	4	1	1
3	N	4	3	3	3	4	1	1	2	5	N	4
4	1	1	1	2	4	3	1	1	1	5	2	5
5	4	4	4	4	4	4	2	1	3	4	1	4
6	2	2	1	3	3	4	1	1	1	4	1	2
7	1	2	2	2	4	5	1	1	1	3	1	1
8	2	3	4	3	4	1	2	1	1	5	1	1
9	2	4	3	3	4	4	2	1	3	4	1	2
10	2	3	4	4	4	1	1	1	2	4	4	2
11	4	5	4	2	2	3	5	4	3	4	1	1
12	2	4	3	2	4	4	1	4	3	5	2	2
13	3	2	3	3	4	3	1	3	2	4	2	4
14	1	3	4	2	3	1	3	3	1	4	1	2
15	1	3	5	4	4	4	1	2	4	5	1	1
16	4	5	4	4	5	5	2	2	2	5	2	2
17	4	5	3	3	4	4	2	1	2	5	2	2
18	1	1	2	2	3	4	1	1	2	5	1	3
19	3	4	3	3	4	4	2	1	2	5	1	5
20	3	5	1	1	4	5	3	1	2	5	4	1
21	2	3	4	3	4	4	2	1	4	5	1	3
22	2	4	4	4	4	4	1	1	1	3	1	1
23	1	2	2	4	5	5	3	3	3	4	3	4
24	3	2	5	2	5	5	1	1	2	4	4	3
25	2	4	1	3	5	4	1	4	1	3	1	4
26	3	3	2	3	3	2	2	2	2	5	1	3
27	5	4	3	3	3	2	2	2	4	3	2	1
28	4	3	2	5	3	4	1	1	3	5	2	2
29	5	3	4	4	2	1	1	1	1	1	1	1
30	1	3	3	2	4	4	1	1	2	5	4	4
31	1	3	4	2	4	4	1	1	4	5	1	2
32	4	2	2	2	4	4	3	1	3	4	2	3
33	4	5	4	2	3	2	2	1	3	4	1	1
34	4	2	3	1	4	4	1	1	1	4	N	1
35	2	3	2	2	4	3	1	1	2	4	1	4
36	2	2	3	3	2	4	2	1	1	2	1	1
37	2	4	4	4	5	5	3	2	5	3	4	3
38	4	2	3	4	2	3	2	1	5	5	2	1
39	2	2	3	3	3	4	2	2	3	4	1	1
40	3	5	5	3	5	5	2	2	1	5	2	2
41	N	4	3	2	4	5	2	2	2	2	2	2
42	1	1	5	1	5	3	1	1	1	3	1	3
43	2	3	3	4	3	5	1	2	3	4	N	1
44	1	2	5	2	5	2	1	1	1	5	3	3
45	3	4	3	5	3	1	2	1	4	4	1	3
46	4	2	4	5	2	2	1	1	4	4	2	1
47	4	4	4	3	3	3	3	1	2	4	2	3
48	5	3	5	2	3	3	1	1	1	5	2	4
49	5	4	4	2	5	4	1	2	2	2	1	2
50	1	1	N	1	2	3	1	1	1	1	2	1
51	3	2	3	2	4	4	4	3	3	5	1	4
52	3	2	3	2	2	2	2	1	2	3	N	2
53	2	3	4	2	2	1	1	1	2	5	1	3
54	4	3	5	1	3	4	2	1	1	2	1	1
55	1	1	2	4	3	5	1	1	1	5	1	2
56	1	2	4	2	4	4	1	2	2	2	1	1
57	1	2	4	5	2	3	1	3	5	4	1	2
58	2	3	5	2	3	1	1	2	3	5	2	2
59	1	3	2	4	4	3	2	1	3	4	N	1
60	1	3	4	3	3	2	2	2	2	5	2	5
61	1	5	2	2	4	2	1	1	4	2	1	1
62	4	3	4	5	4	2	2	1	3	5	3	4
63	2	4	2	5	2	3	1	1	4	4	1	1
64	2	4	4	3	3	3	2	1	1	3	2	3

65	1	1	3	N	2	4	1	1	3	5	1	2
66	2	1	4	3	2	1	2	1	3	3	1	1
67	2	4	3	3	2	2	1	1	2	4	1	1
68	3	2	1	1	1	2	2	1	5	5	1	1
69	2	2	4	4	2	4	1	1	3	5	4	3
70	3	4	4	2	2	4	1	2	2	4	1	1
71	1	5	3	3	5	4	1	1	2	3	1	3
72	3	4	3	2	3	2	4	4	3	4	2	4
73	2	5	2	5	3	1	1	3	4	5	1	1
74	2	5	2	3	5	5	1	4	5	5	N	1
75	3	2	3	4	1	2	1	3	3	4	N	5
76	3	4	4	3	4	4	2	1	3	4	1	2
77	1	3	3	4	4	4	1	2	3	3	2	2
78	2	2	5	3	3	3	1	1	3	4	1	3
79	N	4	4	5	3	5	2	2	3	4	4	1
80	1	1	2	3	4	3	1	1	2	4	1	1
81	3	5	5	2	2	4	1	1	1	3	1	1
82	2	2	1	3	2	2	1	1	1	3	N	2
83	2	2	5	2	5	1	1	1	1	5	1	1
84	2	2	3	3	5	4	2	1	3	4	1	1
85	2	4	2	2	4	5	1	1	2	3	1	1
86	2	3	4	3	5	2	1	1	4	5	1	1
87	2	2	4	1	3	2	1	1	1	4	1	3
88	3	3	4	2	2	3	1	1	4	3	1	2
89	2	4	2	2	4	4	1	1	1	3	1	4
90	2	1	2	4	5	4	1	1	1	4	1	2
91	3	2	4	N	2	2	1	1	1	2	1	1
92	2	1	3	4	2	3	2	2	3	4	1	1
93	3	3	4	3	4	3	1	2	2	5	2	2
94	1	3	4	5	3	1	1	1	2	5	1	1
95	3	3	4	2	2	2	1	1	1	3	1	3
96	2	5	4	5	1	5	2	1	5	5	1	1
97	4	3	3	1	5	4	4	1	1	5	1	1
98	3	4	1	N	N	4	1	1	2	5	N	5
99	4	1	4	1	3	3	2	1	1	5	1	4
100	2	5	2	4	4	1	1	1	1	2	2	1
průměr	2,41	3,02	3,25	2,89	3,37	3,20	1,57	1,51	2,39	3,97	1,54	2,16



**Tabulka č. 88**

**Kognitivní strategie**

**Hodnoty na škále**

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
1	5	4	3	4	2	1	3	3	4	3	2	3
2	4	2	3	3	4	4	3	5	5	5	3	2
3	4	2	3	3	4	3	2	1	1	2	3	5
4	2	4	2	2	2	2	3	1	1	2	3	4
5	3	2	4	3	5	4	2	3	4	2	5	1
6	4	3	2	5	4	1	2	2	1	1	2	3
7	3	4	3	N	4	4	3	2	2	2	3	3
8	5	3	4	4	4	4	4	3	3	3	2	2
9	4	3	2	2	2	1	4	2	1	2	3	2
10	3	4	3	4	3	3	4	4	5	3	2	3
11	5	2	3	4	3	2	1	2	4	4	5	2
12	3	5	4	5	4	4	3	4	3	4	2	3
13	5	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3
14	4	3	5	2	3	3	4	4	4	5	4	3
15	4	3	3	2	4	3	2	4	1	4	1	4
16	3	5	5	4	3	5	5	1	1	2	5	4
17	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	3
18	4	4	3	4	3	2	4	4	1	1	3	3
19	5	3	4	3	5	5	3	1	2	2	5	4
20	4	4	3	3	3	3	4	4	2	4	4	3
21	5	3	N	N	4	4	5	N	3	2	1	N
22	5	3	4	5	4	3	4	N	4	5	5	5
23	4	2	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4
24	4	2	4	3	3	3	3	4	4	4	3	2
25	2	4	2	3	4	2	3	2	2	3	2	3
26	5	3	3	4	3	1	2	5	4	4	4	3
27	5	4	3	4	3	3	5	3	3	3	4	3
28	3	3	2	4	3	3	2	N	4	4	4	3
29	5	4	4	4	3	5	3	3	1	4	5	3
30	4	3	4	3	2	2	2	5	2	4	5	4
31	3	3	4	2	3	5	3	3	3	4	1	1
32	3	4	3	3	4	4	4	3	3	2	3	1
33	4	4	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4
34	4	5	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4
35	5	5	3	4	2	2	5	4	3	5	5	5
36	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	2
37	4	2	3	3	2	3	4	3	4	1	1	1
38	4	1	2	3	3	2	4	5	3	4	3	3
39	4	4	4	3	4	3	2	2	3	3	3	4
40	3	5	4	2	5	5	2	5	3	5	5	4
41	5	5	5	5	5	5	3	4	1	5	5	4
42	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	5	4
43	5	3	4	4	4	4	2	2	2	2	4	4
44	2	4	3	4	4	2	4	5	4	3	4	5
45	1	2	3	3	5	4	2	3	1	2	3	3
46	5	4	5	5	4	4	2	5	3	4	4	4
47	3	3	4	5	5	4	3	3	3	3	4	3
48	3	1	2	2	2	3	1	2	2	4	3	3
49	5	5	3	3	2	2	5	4	3	1	4	3
50	4	3	4	3	3	3	4	3	1	1	3	N
51	5	2	2	2	1	1	2	4	4	2	5	2
52	4	5	3	4	5	5	3	2	3	2	3	4
53	3	3	2	2	2	3	1	4	1	5	4	3
54	5	5	3	2	5	3	2	1	2	2	3	3
55	5	3	3	3	3	3	3	2	2	2	4	3
56	5	3	5	5	3	3	3	2	3	2	2	2
57	5	2	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4

58	5	4	5	1	3	3	4	5	2	2	3	4
59	2	3	2	2	3	3	2	3	1	1	2	3
60	3	5	4	5	5	4	3	3	2	2	3	3
61	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3
62	2	5	2	3	4	4	4	5	2	3	5	5
63	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	4	4
64	4	3	4	4	3	2	4	5	3	5	5	4
65	5	3	3	3	3	3	1	4	3	3	5	3
66	5	3	4	4	4	2	3	2	2	2	1	2
67	4	2	4	3	4	3	3	3	2	1	1	1
68	4	3	1	4	3	2	3	5	2	5	5	5
69	4	2	4	2	2	2	1	3	2	3	5	5
70	4	2	3	2	3	3	4	4	4	4	4	5
71	5	4	4	5	5	5	3	3	2	3	5	4
72	5	2	2	2	2	2	3	5	1	4	1	1
73	5	4	5	4	5	5	3	5	4	4	5	4
74	5	3	1	1	2	3	2	3	2	1	3	1
75	5	5	4	2	3	3	2	1	4	1	5	4
76	5	1	2	1	4	3	3	4	3	5	4	3
77	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	5	5
78	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	4	3
79	3	3	4	2	2	4	2	2	2	4	3	3
80	5	4	3	3	2	2	4	4	2	4	5	4
81	3	4	4	3	4	3	2	3	2	4	5	5
82	5	4	2	3	3	3	3	2	2	4	5	2
83	5	3	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5
84	4	4	4	5	5	4	4	4	4	3	5	5
85	5	4	4	3	3	2	4	5	4	4	4	3
86	5	2	2	5	4	2	1	2	1	4	1	2
87	5	4	5	3	3	2	5	3	5	4	5	3
88	4	4	3	4	2	2	3	4	3	5	4	3
89	5	4	3	4	3	2	3	2	4	3	4	4
90	4	4	4	3	3	2	5	2	1	4	1	1
91	5	3	4	5	3	4	4	3	3	5	3	4
92	5	5	3	3	4	2	5	5	4	5	5	5
93	4	3	2	4	2	3	5	3	4	5	4	3
94	5	4	4	4	3	3	2	3	2	2	4	3
95	4	2	3	3	4	4	3	3	2	4	5	3
96	4	3	5	5	4	5	2	N	3	5	4	2
97	5	4	1	2	4	1	3	2	3	1	3	2
98	4	3	5	5	3	3	2	3	3	4	2	2
99	5	3	2	4	5	3	4	2	3	3	5	4
100	4	2	3	3	4	2	2	3	2	3	4	4
průměr	4,12	3,34	3,31	3,37	3,40	3,06	3,08	3,27	2,70	3,25	3,63	3,23

**Tabulka č. 89**

**Paměťové strategie**

**Hodnoty na škále (1. ročník)**

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
1	2	3	4	2	2	1	1	1	2	5	1	3
2	4	3	5	1	3	4	2	1	1	2	1	1
3	1	1	2	4	3	5	1	1	1	5	1	2
4	1	2	4	2	4	4	1	2	2	2	1	1
5	1	2	4	5	2	3	1	3	5	4	1	2
6	2	3	5	2	3	1	1	2	3	5	2	2
7	1	3	2	4	4	3	2	1	3	4	N	1
8	1	3	4	3	3	2	2	2	2	5	2	5
9	1	5	2	2	4	2	1	1	4	2	1	1
10	4	3	4	5	4	2	2	1	3	5	3	4
11	2	4	2	5	2	3	1	1	4	4	1	1
12	2	4	4	3	3	3	2	1	1	3	2	3
13	1	1	3	N	2	4	1	1	3	5	1	2
14	2	1	4	3	2	1	2	1	3	3	1	1
15	2	4	3	3	2	2	1	1	2	4	1	1
16	3	2	1	1	1	2	2	1	5	5	1	1
17	2	2	4	4	2	4	1	1	3	5	4	3
18	3	4	4	2	2	4	1	2	2	4	1	1
19	1	5	3	3	5	4	1	1	2	3	1	3
20	3	4	3	2	3	2	4	4	3	4	2	4
21	2	5	2	5	3	1	1	3	4	5	1	1
22	2	5	2	3	5	5	1	4	5	5	N	1
23	3	2	3	4	1	2	1	3	3	4	N	5
24	3	4	4	3	4	4	2	1	3	4	1	2
25	1	3	3	4	4	4	1	2	3	3	2	2
26	2	2	5	3	3	3	1	1	3	4	1	3
27	N	4	4	5	3	5	2	2	3	4	4	1
28	1	1	2	3	4	3	1	1	2	4	1	1
29	3	5	5	2	2	4	1	1	1	3	1	1
30	2	2	1	3	2	2	1	1	1	3	N	2
31	2	2	5	2	5	1	1	1	1	5	1	1
32	2	2	3	3	5	4	2	1	3	4	1	1
33	2	4	2	2	4	5	1	1	2	3	1	1
34	2	3	4	3	5	2	1	1	4	5	1	1
35	2	2	4	1	3	2	1	1	1	4	1	3
36	3	3	4	2	2	3	1	1	4	3	1	2
37	2	4	2	2	4	4	1	1	1	3	1	4
38	2	1	2	4	5	4	1	1	1	4	1	2
39	3	2	4	N	2	2	1	1	1	2	1	1
40	2	1	3	4	2	3	2	2	3	4	1	1
41	3	3	4	3	4	3	1	2	2	5	2	2
42	1	3	4	5	3	1	1	1	2	5	1	1
43	3	3	4	2	2	2	1	1	1	3	1	3
44	2	5	4	5	1	5	2	1	5	5	1	1
45	4	3	3	1	5	4	4	1	1	5	1	1
46	3	4	1	N	N	4	1	1	2	5	N	5
47	4	1	4	1	3	3	2	1	1	5	1	4
48	2	5	2	4	4	1	1	1	1	2	2	1
průměr	2,17	2,98	3,27	3,00	3,11	2,96	1,40	1,42	2,46	3,96	1,35	2,00

**Tabulka č. 90**

**Kognitivní strategie**

**Hodnoty na škále (1. ročník)**

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
1	3	1	2	2	2	3	1	2	2	4	3	3
2	5	5	3	3	2	2	5	4	3	1	4	3
3	4	3	4	3	3	3	4	3	1	1	3	N
4	5	2	2	2	1	1	2	4	4	2	5	2
5	4	5	3	4	5	5	3	2	3	2	3	4
6	3	3	2	2	2	3	1	4	1	5	4	3
7	5	5	3	2	5	3	2	1	2	2	3	3
8	5	3	3	3	3	3	3	2	2	2	4	3
9	5	3	5	5	3	3	3	2	3	2	2	2
10	5	2	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4
11	5	4	5	1	3	3	4	5	2	2	3	4
12	2	3	2	2	3	3	2	3	1	1	2	3
13	3	5	4	5	5	4	3	3	2	2	3	3
14	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3
15	2	5	2	3	4	4	4	5	2	3	5	5
16	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	4	4
17	4	3	4	4	3	2	4	5	3	5	5	4
18	5	3	3	3	3	3	1	4	3	3	5	3
19	5	3	4	4	4	2	3	2	2	2	1	2
20	4	2	4	3	4	3	3	3	2	1	1	1
21	4	3	1	4	3	2	3	5	2	5	5	5
22	5	4	3	4	2	1	3	3	4	3	2	3
23	4	2	3	3	4	4	3	5	5	5	3	2
24	4	2	3	3	4	3	2	1	1	2	3	5
25	2	4	2	2	2	2	3	1	1	2	3	4
26	3	2	4	3	5	4	2	3	4	2	5	1
27	4	3	2	5	4	1	2	2	1	1	2	3
28	3	4	3	N	4	4	3	2	2	2	3	3
29	5	3	4	4	4	4	4	3	3	3	2	2
30	4	3	2	2	2	1	4	2	1	2	3	2
31	3	4	3	4	3	3	4	4	5	3	2	3
32	5	2	3	4	3	2	1	2	4	4	5	2
33	3	5	4	5	4	4	3	4	3	4	2	3
34	5	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3
35	4	3	5	2	3	3	4	4	4	5	4	3
36	4	3	3	2	4	3	2	4	1	4	1	4
37	3	5	5	4	3	5	5	1	1	2	5	4
38	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	3
39	4	4	3	4	3	2	4	4	1	1	3	3
40	5	3	4	3	5	5	3	1	2	2	5	4
41	4	4	3	3	3	3	4	4	2	4	4	3
42	5	3	N	N	4	4	5	N	3	2	1	N
43	5	3	4	5	4	3	4	N	4	5	5	5
44	4	2	3	2	3	3	4	4	2	4	4	4
45	4	2	4	3	3	3	3	4	4	4	3	2
46	2	4	2	3	4	2	3	2	2	3	2	3
47	5	3	3	4	3	1	2	5	4	4	4	3
48	5	4	3	4	3	3	5	3	3	3	4	3
průměr	4,02	3,27	3,19	3,26	3,33	2,92	3,08	3,13	2,56	2,85	3,33	3,13

## 9. SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Obecné srovnání obou jazyků .....	19
Tabulka č. 2: Rozdělení českých samohlásek dle místa artikulace a zaokrouhlení rtů .....	23
Tabulka č. 3: Hodnoty formantů českých samohlásek: M. Romportl (1963), (Palková 1994:173) .....	24
Tabulka č. 4: Přibližná rozmezí trvání českých samohlásek .....	25
Tabulka č. 5: Ústní samohlásky a jejich artikulační rysy .....	27
Tabulka č. 6: Nosové samohlásky a jejich artikulační rysy .....	27
Tabulka č. 7: Témby samohlásek v otevřených a zavřených slabikách .....	28
Tabulka č. 8: Formantové hodnoty ústních vokálů .....	29
Tabulka č. 9: Formantové hodnoty nosových vokálů .....	30
Tabulka č. 10: Procenta výskytu čtyř nejčastějších sylabických struktur ve francouzštině ve všech sylabických pozicích nerozlišeně dle Léona .....	73
Tabulka č. 11: Procenta výskytu sylabických struktur ve francouzštině (bez rozlišení pozice) dle Wiolanda .....	73
Tabulka č. 12: Intonační průběhy .....	102
Tabulka č. 13: Labialita -[y], [œ] .....	112-113
Tabulka č. 14: Nasálnost - [ã], [õ], [ẽ] .....	114
Tabulka č. 15: Zavřenost /ostroť/ [e] .....	115
Tabulka č. 16: Zavřenost /ostroť/ [i] .....	115
Tabulka č. 17: Polosouhlásky [w] a [ɥ] .....	116
Tabulka č. 18: Chyby spojené s labilní znalostí morfologie .....	117
Tabulka č. 19: Chyby spojené s labilní znalostí gramatiky a lexika, či ovlivněné pravopisem .	117

Tabulka č. 20: Chyby v navazování (enchainement) .....	118
Tabulka č. 21: Intonační křivka stoupavá - počet použitých křivek .....	120
Tabulka č. 22: Intonační křivka klesavá - počet použitých křivek .....	121
Tabulka č. 23: Labialita -[y], [ø], [œ].....	125-126
Tabulka č. 24: Nasálnost - [ã], [õ], [ẽ] .....	127-128
Tabulka č. 25: Zavřenost /ostroost [e].....	130
Tabulka č. 26: Zavřenost/ ostrost [i] .....	131
Tabulka č. 27: Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet .....	132
Tabulka č. 28: Polosouhlásky [w] a [ɥ].....	133
Tabulka č. 29: Vázání a navazování.....	134
Tabulka č. 30: Intonační křivka stoupavá - počet použitých křivek.....	136-137
Tabulka č. 31 : Intonační křivka klesavá - počet použitých křivek .....	138
Tabulka č. 32: Labialita [y], [ø], [œ].....	143-144
Tabulka č. 33: Nasálnost - [ã], [õ], [ẽ] .....	146-148
Tabulka č. 34: Zavřenost/ ostrost [e].....	149-150
Tabulka č. 35: Zavřenost/ ostrost [i] .....	151-152
Tabulka č. 36: Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet .....	152
Tabulka č. 37: Polosouhlásky [w] a [ɥ] 151.....	153
Tabulka č. 38: Chyby vyplývající z neznalosti gramatiky a lexika .....	153-154
Tabulka č. 39: Vázání a navazování.....	155-156
Tabulka č. 40: Intonační křivka klesavá - počet použitých křivek .....	158
Tabulka č. 41: Intonační křivka stoupavá - počet použitých křivek.....	158-159

Tabulka č. 42: Interogativní věty .....	161
Tabulka č. 43: Labialita -[y], [ø], [œ].....	174-175
Tabulka č. 44: Nasálnost - [ã], [š], [ẽ] .....	177-178
Tabulka č. 45: Zavřenost /ostroš/ [e].....	182
Tabulka č. 46: Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet/ schwa .....	184
Tabulka č. 47: Zavřenost/ ošrost [i] .....	185
Tabulka č. 48: Polosouhlásky [w] a [u].....	188
Tabulka č. 49: Vázání v rytmičkých skupinách .....	191
Tabulka č. 50: Konsonantické navazování v rytmičkých skupinách.....	192
Tabulka č. 51: Vokalické navazování v rytmičkých skupinách .....	192
Tabulka č. 52: Intonační křivka klesavá – počet použitých křivek – říjen/květen .....	193-194
Tabulka č. 53: Intonační křivka stoupavá - počet použitých křivek – říjen/květen.....	196
Tabulka č. 54 Vsuvka.....	198
Tabulka č. 55: Labialita - [ y], [ø], [œ].....	205
Tabulka č. 56: Nazálnost - [ã], [š], [ẽ] .....	209-210
Tabulka č. 57: Zavřenost/ ošrost/ [e].....	214-215
Tabulka č. 58: Labializace, vyslovení/nevyslovení - E muet/ schwa .....	217
Tabulka č. 59: Zavřenost, ošrost [i].....	218
Tabulka č. 60: Polosouhlásky – [w], [u] .....	221
Tabulka č. 61: Vázání v rytmičkých skupinách .....	225
Tabulka č. 62: Konsonantické navazování v rytmičkých skupinách.....	225
Tabulka č. 63: Vokalické navazování v rytmičkých skupinách .....	225-226

Tabulka č. 64: Intonační křivka klesavá – počet použitých křivek – říjen/květen .....	227-228
Tabulka č. 65: Intonační křivka stoupavá - počet použitých křivek – říjen/květen .....	229-230
Tabulka č. 66: Vsuvka.....	231
Tabulka č. 67: Přímé strategie – paměťové a kognitivní (dle K. Vlčkové, 2011:173) .....	271-272
Tabulka č. 68: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H1.1 .....	305
Tabulka č. 69: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H1.2 .....	306
Tabulka č. 70: Výsledky párového t-testu k ověření hypotézy H2 .....	306
Tabulka č. 71: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H3 .....	310
Tabulka č. 72: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H4 .....	312
Tabulka č. 73: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H4.1 .....	313
Tabulka č. 74: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H4.2 .....	314
Tabulka č. 75: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H5 .....	315
Tabulka č. 76: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H6 .....	316
Tabulka č. 77: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H7 .....	323
Tabulka č. 78: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H8 .....	325
Tabulka č. 79: Výsledky t-testu k ověření hypotézy H9 .....	326
Tabulka č. 80: Spearmanův korelační koeficient R.....	333



## 10. SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Výslovnost českých samohlásek dle IPA .....	22
Graf 2: Hodnoty formantů F1 a F2 u českých samohlásek .....	24
Graf 3: Artikulační trapéza francouzských samohlásek .....	27
Graf 4: Frekvence používání vybraných paměťových strategií.....	285
Graf 5: Frekvence používání vybraných kognitivních strategií .....	286
Graf 6: Vzorek z hlediska délky studia francouzštiny.....	288
Graf 7: Úroveň znalostí francouzštiny. ....	289
Graf 8: Hodnocení jazykových kompetencí .....	290
Graf 9: Vliv pobytu ve frankofonní zemi na úroveň znalostí francouzštiny. ....	291
Graf 10: Důvod výběru francouzského jazyka .....	292
Graf 11: Motivace k učení francouzštiny .....	293
Graf 12 : Výslovnost v produktivních cvičeních.....	298
Graf 13 : Vnímání výslovnosti v percepčních cvičeních.....	300
Graf 14 : Využití vizuálních opor.....	301
Graf 15 : Evaluace.....	302
Graf 16: Frekvence používání paměťových strategií a jejich podskupin .....	308
Graf 17: Kategorie paměťových strategií .....	309
Graf 18: Frekvence používání kognitivních strategií .....	321
Graf 19: Kategorie kognitivních strategií .....	322